جـــــامـــعـــــة الـــيـــرمـــوك
كـلـــيـــــــــة الـــــتــــربـــيـــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربـوي

رسالة ماجستير بعنوان

مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبآت بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن

Career self-concept and personality type as predictors of the performance anxiety among educational Counselors in Jordan

إعداد
رانيا محمد الصوالحه

إشراف الدكتور
أحمد عبدالله الشريفين

حقل التخصص: الإرشاد النفسي

الفصل الدراسي الأول
2015/2014 م

مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبآت بقلق الأداء

لدى المرشدين التربويين في الأردن

Career self-concept and personality type as predictors of the performance anxiety among educational Counselors in Jordan

إعداد

رانيا محمد إبراهيم الصوالحه

بكالوريوس معلم صف – جامعة اليرموك 2010

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

د. أحمد عبد الله الشريفين ....مشرفاً ورئيساً

(أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك)

أ.د محمد مقبل عليمات ....عضواً

(أستاذ في مناهج التربية المهنية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك)

د. عائشة أحمد السوالمة ....عضواً

(أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك)

تاريخ مناقشة الرسالة: 21 / 1 / 2015 م

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى .... روح والدي رحمه الله وغفر له وأدخله فسيح جناته

إلى من أعطتني الكثير .... إلى نبع الحنان والمحبة إلى....أمي الحبيبة

إلى من علمتني الأمل والإرادة والطموح .... أختي بثينه

بكـل الحـب أهديها إلى .... إخوتـــي وأخواتـــي

وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع

الباحثة

رانيا محمد الصوالحه

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، قال الله تعالى: ﴿ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ سورة ابراهيم:7

بعد حمد الله وشكره على إتمام رسالتي، أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأستاذي ودكتوري الفاضل **الدكتور أحمد عبدالله الشريفين** الذي تكرّم بالإشراف على رسالتي بتوجيهاته السديدة، وآرائه المميزة، وجهوده العلمية القيّمة، وأخلاقه السمحه، وتعاونه وإرشاداته لإنجاز هذه الرسالة بطريقة علمية وإخراجها في هذه الصورة، فتعجز الكلمات عن شكره فكان نعم المشرف والموجه رعاه الله وحفظه من كل سوء وبارك له في عمره.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة كل من الأستاذ الدكتور محمد عليمات والدكتورة عائشة السوالمة الذين تكرموا بقبولهم مناقشة رسالتي هذه، لما سيقدمانه من ملاحظات وتوجيهات قيّمة.

ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأساتذه المحكمين الأفاضل لما أبدو من ملاحظات وتعديلات على أدوات الدراسة. كما لا يفوتني أن أقدم الشكر الجزيل لأستاذي الفاضل الدكتور فواز المومني لما قدمه لي من توجيهات ومقترحات علمية. والشكر موصول لكلية التربية في جامعة اليرموك ممثلة بعميدها الدكتور يوسف السوالمة وأعضاء هيئة التدريس كافة.

وجزيل الشكر لكل من مد لي يد العون والمساعدة لإنجاز رسالتي من أفراد عائلتي وصديقاتي وكل من بادر في مساعدتي وتشجيعي، لكم مني كل الاحترام والتقدير. راجيًا المولى بقبول عملي خالصًا لوجهه تعالى وأن يكون عملًا ينتفع به.

الباحثة

رانيا محمد الصوالحه

فهرس المحتويات

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص باللغة العربية

الصوالحه، رانيا محمد. مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبآت بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2015. (المشرف: د. أحمد عبدالله الشريفين).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية الذي يفضله المرشدون التربويون والكشف عن إمكانية تنبؤهما بقلق الأداء لديهم. تكونت عينة الدراسة من (121) مرشدًا ومرشدة من العاملين في مدارس محافظة إربد التابعة لمديريات تربية لواء قصبة إربد ومديرية تربية لواء بني عبيد ومديرية تربية لوائي الطيبة والوسطية والمرشدين التابعين للجمعية الأردنية لعلم النفس. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس مفهوم الذات المهني، واستخدمت مقياس نمط الشخصية المعد من قبل الشريفين والشريفين والدقس (قيد النشر)، وطوّرت مقياس الشريفين (2011) لقلق الأداء.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مفهوم الذات المهني على المقياس ككل لدى المرشدين التربويين كان مرتفعًا، وأن أكثر أنماط الشخصية انتشارًا لدى المرشدين التربويين في الأردن هو نمط ESTJ ويليه نمط ISFJ، وأن مستوى قلق الأداء لدى المرشدين كان منخفضًا، وإلى أن كافة العلاقات بين مفهوم الذات المهني وأبعاده وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى كانت عكسية (سالبة) الاتجاه؛ وبينت النتائج أن كافة العلاقات بين أبعاد مقياس نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى قد كانت علاقة عكسية (سالبة) الاتجاه.

كما وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا في معاملي الارتباط بين بعد مفهوم الذات المهني (المثالي) من جهة وبين قلق الأداء ككل وبعده (النفسي والانفعالي) من جهة أخرى يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية) لصالح المرشدين التربويين غير المتزوجين (أعزب)، وعدم

وجود فرق دال إحصائيًا في معاملات الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهه وبين قلق الأداء من جهة أخرى يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية).

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وبعديه (المدرك، الاجتماعي) من جهة وبين بعد قلق الأداء (الجسمي) من جهة أخرى يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المرشدين التربويين الذكور، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في بقية معاملات الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى يعزى لمتغير (الجنس).

وقد وجد فرق دال إحصائيًا في معاملي الارتباط بين نمط الشخصية (مفكر/وجداني) من جهة وبين بعد قلق الأداء (النفسي والانفعالي) من جهة أخرى يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)؛ لصالح المرشدين التربويين غير المتزوجين (أعزب). ولم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا في بقية معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية).

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في معاملي الارتباط بين نمطي الشخصية (منفتح/متحفظ، مفكر/وجداني) من جهة وبين بعد قلق الأداء (الجسمي) من جهة أخرى يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المرشدين التربويين الذكور، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في بقية معاملات الارتباط بين أنماط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى يعزى لمتغير (الجنس). كما وأشارت النتائج إلى أن جميع المتغيرات (الجنس، والحالة الاجتماعية، ومفهوم الذات المهني، ونمط الشخصية) غير قادرة على التنبؤ بقلق الأداء.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات المهني، نمط الشخصية، قلق الأداء، المرشدين التربويين.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

تعد مهنة الإرشاد النفسي من المهن التي تتطلب علمًا وفيرًا وقدرةً على بناء علاقات إنسانية ومستوى عال من الوعي بذاته ومهنته وقدراته، وكلما كان المرشد واعيًا ومدربًا ومزودًا بالمعرفة والمهارة فإنه يسهم بشكل فاعل ومؤثر في رفع مستوى مهنة الإرشاد، لذلك فإن أي جهد يبذل في ميدان العمل الإرشادي يكون قاصرًا عن تحقيق أهدافه، ما لم يرافقه إعداد المرشدين القادرين على إحداث عملية التنمية أو دفعها للأمام بكفاءة وإخلاص. وقد يختلف أداء المرشدين في البيئة المهنية من مرشد إلى آخر بالرغم من تشابه ظروفهم أحيانًا، وما زال الباحثون يحاولون معرفة الأسباب التي تؤثر على أداء المرشدين لمهامهم ومتطلبات عملهم المختلفة.

وتعد الذات جوهر الشخصية، إذ تعتبر من الأبعاد المهمة التي لها أثر كبير في سلوك المرشد وتصرفاته، ويأخذ مفهوم الذات أو فكرة المرشد عن نفسه دورًا في توجيه السلوك وتحديده، ومفهوم الذات بناء سيكولوجي يساعد المرشد على التفكير في الظواهر التي يدرسها، ولا بد من التوافق بين المرشد ومهنته حتى يصل إلى مستوى أداء مرتفع خالي من الاضطرابات ولا سيما القلق (Anillof, 2003).

وتعتبر الدرجة التي يمتلك بها المرشد مفهوم الذات المهني وما تتضمنه من وعيه بقدراته وميوله وقيمه وسماته الشخصية مؤشرًا على امتلاكه مستوًى منخفضًا من القلق تجاه المهنة الإرشادية التي يمارسها (الشرفا، 2011). وقد يؤثر القلق على أداء المرشد التربوي بانخفاض مستوى توظيف المهارات والفنيات الإرشادية أثناء الجلسات الإرشادية (الشريفين، 2011).

ويرى دوندار ويابيسي وتوبكا (Dundar, Yapici & Topca, 2008) أن الأفراد الذين تتسم شخصياتهم بالتوافق العام غالبًا ما يكون مستوى القلق لديهم منخفضًا، كما يؤكد شن وزهانغ (Chen & Zhang, 2011) أن نمط الشخصية يعد متنبئًا قويًا لمستوى القلق والتحصيل. ويؤكد على ذلك سوانبيرغ ومارتنز (Swanberg & Martins, 2010) اللذان يشيران إلى أن السمات الشخصية يعتبر لها أثر مباشر في مستوى القلق.

ويرى كوهين (Cohen, 2004) أن قلق الأداء يؤثر بشكل سلبي في الأفراد في كل مجال من مجالات الحياة، ولا سيما في مهنة الإرشاد التي تقوم على الإتصال والتفاعل بين المرشد والمسترشد والتي تتأثر بنمط شخصية المرشد، حيث يؤثر مدى وعي المرشد بمفهوم ذاته المهنية على مستوى قلق الأداء لديه. ويؤكد على ذلك نيلز (Niles, 2001) إذ يشير إلى أن زيادة ثقة الأفراد في حياتهم المهنية ونجاح أدائهم الإرشادي ينتج من مدى تمكنهم من مفهوم الذات المهنية.

وإن معرفة المرشد بنمط شخصيته قد يؤثر في توافقه النفسي وقدرته على بناء علاقات مهنية فاعلة، معتمدًا على مفهومه لذاته المهنية واتجاهاته ومعتقداته، مما يمكنه من أداء أدواره المهنية بفاعلية (Bayne, 2004). وترى الباحثة أن نمط الشخصية لكل مرشد هو عامل مهم لراحته وفعاليته في استخدامه للمهارات الإرشادية، وأن معرفة وتعمق المرشد في مفهوم الذات المهني لديه وتحديد نمط الشخصية الذي يفضله قد تكون مؤشرات للتنبؤ في مستوى قلق الأداء أثناء عمله الإرشادي.

مفهوم الذات المهني

يحتل مفهوم الذات (Self-concept) مركزًا هامًا في نظريات الشخصية، ويعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على السلوك. ولقد تطور مفهوم الذات في علم النفس بحيث أصبح يعني

جانبين هما الذات كموضوع (Self–as–subject) أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدركات وتعني فكرة الفرد عن نفسه، والذات كعملية (Self–process) أي أن الذات تتكون من مجموعة نشطة وفاعلة من العمليات كالتفكير والإدراك والتذكر (Waxler, 2002).

والذات لغويًا هي تأنيث ذو، ومعنى ذو: صاحب، وذات الشيء: حقيقته وخاصته (بن منظور، 1992). ويعتبر روجرز (Rogers, 1942) الذات أنها كينونة الفرد، وقد تتشرب قيم الآخرين وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات، ويعرف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات. في حين يعرف كل من كوبرسميث وفيلدمان (Coopersmith & Fildman, 1974) مفهوم الذات بأنه مجموعة من المعتقدات والتصورات والافتراضات التي يمكن أن يكونها المرشد عن ذاته.

كما قام كل من لابين وبيرت (1981) بتعريفه على أنه التقدير الكلي الذي يقرره المرشد عن مظهره وقدراته ومشاعره ومعتقداته أو الكيفية التي يدرك بها المرشد نفسه. ويعرّفه باوميستير (Baumeister, 1999) على أنه اعتقاد وتصوّر وتقييم المرشد لنفسه بما يتضمن سماته الشخصية. أما تام وخان ولام ولام (Tam, chan, lam & lam, 2003) فقد عرفوه بأنه إطار مرجعي لفكرة المرشد عن نفسه يتكون خلال تفاعله مع من حوله. وتعرفه الباحثة على أنه صورة كلية يمتلكها المرشد عن نفسه وفقًا لما يتسم به من معارف ومهارات وقدرات نفسية واجتماعية.

وقد أشار العلماء إلى أن مفهوم الذات هو مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر والمعتقدات والقيم والقناعات والخبرات السابقة والطموحات التي يمتلكها المرشد، حيث يتشكل مفهوم الذات منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة في ضوء محددات معينة يكتسب المرشد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه ويصف بها ذاته، وهو نتاج أنماط التنشئة

الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وأساليب الثواب والعقاب، والوضع الاقتصادي، وخبرات النجاح والفشل الماضية (سليمان، 2010).

وإنّ تعزيز مفهوم الذات يوجه المرشد نحو مهنته ويساعده على توضيح هويته المهنية، إذ يعتبر وعي المرشد بذاته شرطًا لأداءه الجيد (Brott, 2004). وينعكس مفهوم الذات على كل من احترام المرشد لذاته وتقديرها، ومن ثم تحقيقها، وعلى سلوكه إما بالسلب أو بالإيجاب، وعلى درجة تمتع المرشد بالصحة النفسية والتوافق النفسي، ومن هنا فإن مفهوم الذات الإيجابي يعتبر من مظاهر الصحة النفسية الجيدة (العلي وسحويل، 2006).

ويمثل مفهوم الذات المهني فئة خاصة من مفاهيم الذات. وعرّف سوبر (Super, 1957) مفهوم الذات المهني على أنه مجموعة من أوصاف الذات تؤهل الفرد لاختيار توجه مهني معين. أما أبو سعد والهواري (2008) فعرفاه بأنه الصورة التي يكونها المرشد عن ذاته في مجال عمله. وعرفته الشرفا (2011) بأنه مدركات المرشد لمعارفه وقدراته وقيمه وطموحاته وسماته الشخصية والانفعالية ومكانته الاجتماعية أثناء تأديته لعمله. وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة مفهوم الذات المهني بأنه صورة يمتلكها المرشد عن نفسه في مجال عمله وفقًا لما يتسم به من سلوكات واقعية وطموحات مثالية ومدركات اجتماعية.

وبإمكان المرشدين الذين يمتلكون مفاهيم واضحة وواقعية عن الذات المهنية أداء المهنة بشكل أفضل، فالمرشد ينقل فكرته عن ذاته بتعبيرات مهنية، والمهنة هي التي تعطي الفكرة عن الذات (Super, Savickas & Super, 1994). وينمو مفهوم الذات المهني ويتطور كما يتطور مفهوم الذات لدى المرشدين عندما ينضج المرشد ويختبر نفسه مهنيًا وأكاديميًا (الخالدي والصيخان والعلمي، 2011). كما أن امتلاك المرشد لمفهوم الذات المهنية يجعله معتمدًا على نفسه قادرًا على تقديم الأفضل لنفسه ومهنته (Niles, 2001).

ويتشكل مفهوم الذات المهني كنمط من الاهتمامات والاتجاهات والطموح الذي ينمو بمرور الوقت ثم يترجم إلى مستوى معين من الأداء الخالي من الاضطرابات ولا سيما القلق، وعلى المرشد أن يقوّم الأفكار عن العمل المناسب له ويحدد أهدافه المهنية التي تعتمد على قدراته وقيمه وميوله وسمات شخصيته وعلى مدى تطوّر مفهوم الذات المهني لديه (Super, Savickas & Super, 1994).

ويختلف المرشدين من حيث استعدادهم وشخصياتهم وحاجاتهم وقيمهم واهتمامهم وسماتهم ومفهومهم عن ذواتهم (Gottfredson, 2005). حيث أشار هولاند (Holland, 1997) في نظريته إلى أن الأفراد ينجذبون للبيئة المهنية التي توفر لهم دورًا خاصًا يشبع حاجاتهم الشخصية ويتطلب معرفة وفهم الذات، وتوصل إلى ستة أنماط من الشخصية يقابلها ستة بيئات مهنية وصنف المرشد ضمن البيئة الاجتماعية التي تقابل نمط التفاعلات الاجتماعية (الخالدي والصيخان والعلمي، 2011).

ويصف سافيكاس (Savickas, 2005) أهمية القدرة على التكيف مع المهنة وأنها تستند إلى تطبيق مفاهيم الذات في الأدوار المهنية التي يؤديها، ويرى أن القدرة على التكيف الوظيفي تتضمن أبعادًا ومنها القلق، والتخطيط، والتحكم، والفضول، والثقة، إذ يؤثر الاندماج في الحياة المهنية والتكيف مع المهنة في صقل مفهوم الذات المهنية وتعزيز امتلاك المرشد لمستويات مرتفعة منه تساعد على تخطي القلق في الأداء الإرشادي.

وقد أشار سكوفهولت ورونستاند (Skovholt & Ronnestand, 2003) إلى ضرورة تمكين المرشدين من تقييم ذواتهم للوصول إلى أداء إرشادي فاعل، وعندما يتناسب مفهوم الذات الشخصي مع مفهوم الذات المهني يميل المرشدين لأن يكونوا أفضل بأعمالهم، أما المرشدين

الذين لديهم وجهات نظر غير متبلورة عن أنفسهم فتكون لديهم صعوبة في أداء المهارات الإرشادية.

ومن أبرز النظريات في الإرشاد المهني والتي ناقشت مفهوم الذات المهني نظرية سوبر (Super Theory)، إذ يؤكد سوبر على أن المرشد يقوم بعدة اختبارات مهنية تتفق إلى حد بعيد مع صورته عن ذاته، وأن سلوكات المرشد في حياته المهنية تتحدد في ضوء مفهومه عن ذاته المهني، وأشار إلى أن السلوكات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته المهني تتبع المرحلة النمائية التي يمر بها، وقد قسم سوبر مراحل النمو المهني كما أشار إليها نيلز (Niles, 2001) إلى خمس مراحل، وهي: **مرحلة النمو (Growth Stage)**؛ التي تمتد من الولادة حتى عمر (14) سنة، وينمو مفهوم الذات في هذه المرحلة من خلال التعرف والتعامل مع الأشخاص المهمين في المدرسة والعائلة، وقسمها سوبر إلى ثلاث مراحل هي: الاهتمامات والخيال والقدرات.

مرحلة الاستكشاف (Exploration Stage)؛ وتبدأ من سن (15-24) سنة، وتعد بمثابة مرحلة اختبار الذات حيث يحاول بها الفرد لعب دور الاكتشاف المهني، مما قد يقوده في نهاية المرحلة إلى معرفة واقعية لقدراته واهتماماته وميوله والبيئة المهنية التي تتوافق معه، مما يؤهله لاتخاذ القرار المهني المناسب. وقد قسمها سوبر إلى ثلاث مراحل هي: مرحلة التجريب، ومرحلة الانتقال، ومرحلة المحاولة أو تحقيق الاختيار المهني. **مرحلة التأسيس (Establishment Stage)**؛ وتمتد من (25-44) سنة، ويحصل الفرد في هذه المرحلة على عمل مناسب ويبذل جهدًا للحصول على مكان دائم فيه، وقد قسمها سوبر إلى مرحلتين هما: مرحلة الثبات ومرحلة التماسك والإندماج.

مرحلة الاحتفاظ (Maintenance Stage)؛ وتمتد من (45-64) سنة، ويحاول الفرد في هذه المرحلة المحافظة على ما اكتسبه من مهنته وما حققه فيها، وتتميز هذه المرحلة في

التكيف المستمر سعيًا لتحسين مركز العمل وأوضاعه. **مرحلة الأفول (Decline Stage)**؛ وهي مرحلة ما بعد (65) سنة، إذ تتغير نشاطات العمل وقد تضعف القدرات العقلية والجسمية وتترسخ المعتقدات، ويبدأ الفرد عندها بتبني أدوار جديدة لتزامن هذه المرحلة مع التقاعد، وقسّم سوبر هذه المرحلة إلى مرحلتين هما: مرحلة الإبطاء ومرحلة التقاعد.

ولأغراض الدراسة الحالية تمت الإشارة إلى أبعاد مفهوم الذات المهني وتأثير كل بعد على قلق الأداء لدى المرشدين استنادًا إلى نظرية سوبر في الإرشاد المهني، نظرًا لأهمية هذه الأبعاد في توضيح مفهوم الذات المهني لدى المرشدين والإلمام في المفهوم ككل، والأبعاد هي: **مفهوم الذات المهني المدرك (Perceived career self-concept)**؛ ويعني إدراك المرشد لذاته في ضوء تفسيراته الخاصة لسلوكه، أي تنظيم المرشد لاتجاهاته نحو ذاته، وهو كينونة المرشد وقدراته ومكانته وأدواره. ولا بد من إدراك المرشد لما يمتلك من الأساليب والنظريات وطرق العلاج وغيرها إذ يشكل له غطاءً قانونيًا يحميه ويجنبه الانتقادات والفشل (ضمرة، 2004).

وإن تحديد الهوية المهنية وإدراك المرشد لدوره ووعيه لما يقوم به ومستوى أدائه يلعب دورًا فاعلًا في تعميق مفهوم الذات لديه، ووعي المرشد لما يقوم به من مهارات وفنيات في أدائه الإرشادي قد يساعده على زيادة الثقة بنفسه ويحميه من الإصابة بقلق الأداء أثناء ممارساته الإرشادية (Argyle, 2008).

ومفهوم الذات المهني المثالي (Ideal career self-concept)؛ ويعني ما يطمح المرشد في الوصول إليه في أداءه الإرشادي، وإن أهمية الطموح والرغبة في الوصول إلى أعلى مستويات الأداء يعد من أبرز العوامل التي تؤدي إلى التغيير والنمو المهني (Snyder, 2000). ويساعد مفهوم الذات المهني المثالي المرشد على تنظيم وتوجيه الإراده ودافع للتغيير والتطوير، فيعتبر بمثابة القوى التحفيزية للذات ككل، حيث يوجه معظم السلوكات لتصل إلى مستويات

مرتفعة من الأداء، ويطمح مفهوم الذات المهني المثالي إلى العديد من الأدوار المثالية التي يرافقها القلق، حيث يتدخل مفهوم الذات المهني المدرك بإجراءات دفاعية أو عدائية تثبط المرشد وتدعوه للتمسك بمستوى أداءه الحالي (Boyatzis & Akrivou, 2006).

ومفهوم الذات المهني الاجتماعي (Social career self-concept)؛ ويعني الذات المهنية كما يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها، ويؤثر على رؤيته لذاته سلبًا أو إيجابًا، إذ يحظى المرشد على مكانة اجتماعية من خلال العلاقات التي يقيمها مع الآخرين، وقد ينجح المرشد في ذلك عندما يبني الآخرين اتجاهات إيجابية نحو المرشد نفسه ومهنة الإرشاد ككل. ويجب على المرشد عند ممارسة مهنته الإلتزام بمقتضيات النظام الاجتماعي الذي ينتمي إليه، وكذلك القيم والتقاليد والثقافة التي يعيش في كنفها، والمكانة الاجتماعية التي يحظى بها المرشد تكسبه تقديرًا من الآخرين، وهذا يزيد من إقباله على تقديم الخدمات الإرشادية وتنمية مفهوم الذات المهني الاجتماعي لديه (Brice, 2004).

وينتج عن تطابق مفهوم الذات المهني المدرك مع مفهوم الذات المهني المثالي مفهوم الذات المهني الإيجابي الذي يبرز دوره في إثارة الدافعية لمواجهة الظروف وإنجاز الأهداف (Rosenberg & Pace, 2006). وتعتبر الذات الوحدة الأساسية التي تؤثر في الشخصية وفي طبيعة النمط الذي تفضله، وأن دراسة نمط الشخصية وفهمها يتطلب بالضرورة دراسة مفهوم الذات الذي يرتبط ارتباطًا موجبًا ودالًا بعدد كبير من سمات وخصائص الشخصية ومنها النضج الاجتماعي والواقعية والتكيف المهني (Loffredo, 2003).

ومن هنا سعت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى مفهوم الذات المهني لدى المرشدين ونمط الشخصية لديهم لاعتبار الذات المدخل الرئيسي للشخصية، فقد ينعكس مدى إمتلاك المرشد

لذاته المهنية من خلال نمط الشخصية الذي يفضله (Freeman, Hayes, Kuch & Taub, 2007).

نمط الشخصية

تعتبر الذات جوهر الشخصية الإنسانية وهي من أعقد الظواهر التي يمكن إخضاعها للبحث والدراسة إلا أن تطور البحث في ميدان علم النفس مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالشخصية باعتبارها موضوعًا مركزيًا تتمحور حوله معظم الدراسات النفسية، ولتسهيل إمكانية فهم العلاقة بين الشخصية والسلوك الإنساني فقد حاول الباحثون تحليلها وتنظيمها بحيث يمكن فهمها ودراستها. ويعرف أيزنك الشخصية (Eysenck, 1978) بأنها التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه والذي يحدد توافقه الفريد مع بيئته.

في حين عرف واطسن وهوبرد وويبز (Watson, Hubbard & Wiese, 2000) الشخصية بأنها مجموع أنواع النشاط التي يمكن ملاحظتها في سلوك الفرد لفترة زمنية، بحيث يمكن التعرف عليه بدرجة كافية. أما جيلفورد (Guilford, 1959) فعرفها بأنها نمط السمات التي تميز فردًا بذاته، والسمة بنظره هي جانب يمكن تمييزه، وأنها ثابتة نسبيًا وعلى أساسها يختلف الفرد عن غيره.

أما يونج (Jung, 1947) فيعرف الشخصية بناءً على مصطلح القناع (Persona) والذي يضعه الفرد على نفسه استجابة لكل من المقتضيات الاجتماعية، والمطالب الذاتية النابعة من حاجات الفرد الأولية. والشخصية بنظر ألبورت (Allport, 1961) هي ذلك الانتظام الداخلي للأجهزة النفسية الفسيولوجية للفرد، والتي تحدد توافقه الفريد في بيئته. أما كاتل (Cattel, 1968) فعرفها بأنها كل ما يسمح لنا بالتنبؤ بما سيفعله الشخص في موقف ما، كما أن الشخصية تختص بكل سلوك يصدره الفرد سواء كان ظاهرًا أم خفيًا. ويعرف دورون (Doron, 1998) الشخصية

على أنها الوحدة الثابتة والفريدة لمجموع السلوكات. كما ويعرفها هانسن (Hansenne, 2003) بأنها الشيء القائم وراء أفعال الفرد.

ويدل مفهوم الشخصية على سمات سلوك المرشد وأنماطه التي تميزه عن غيره حيث يركز مفهوم الشخصية على المرشد ككل وعلى الفروق الفردية بين المرشدين (المهداوي، 2010). وركز العلماء على دراسة السمة كوحدة بناء من شأنها أن تميز شخصًا دون آخر وتساعد معرفتها وتحديدها في التنبؤ بما سيكون عليه الإنسان إزاء ما يواجهه في مواقف متعددة في حياته وصولًا إلى أكبر وحدة بناء وهي نمط الشخصية (غانم والقيلوبي، 2011).

وقد بنى البعض مفهوم الشخصية على مفهوم النمط أو البعد كما فعل أيزنك فالنمط هو عامل عريض يتصف بالعمومية ويحدد تفاعل الفرد مع مواقف البيئة (كيشارد وهيتو، 2009). واتفق كل من الشوربجي ودانيال (2002) والملاح (2003) على أن نمط الشخصية هو فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة ويختلفون في درجة اتسامهم بهذه الصفات، وأنه اتجاه اعتيادي أو طريقة مميزة للشخص. وبالرغم من الاختلافات حول الشخصية إلا أن هناك اتفاق بأن الشخصية بنية أو مفهوم مركب يمكن دراسته من خلال المناهج العلمية، وكل شخص له خصائص نفسية تميزه عن غيره (بيم، 2010).

وأنماط الشخصية وفقًا لتصنيف يونج (Jung) هي أحد متغيرات هذه الدراسة، حيث يؤمن يونج بأن كل فرد مستقل وقائم بذاته ومتفرد بشخصيته، ويفترض أن نمط الشخصية كل متكامل ووحدة واحدة، إذ لا يمكن فهم السلوك الانساني أو نمط شخصية بتجزئتها وتقسيم مكوناتها (كفافي وآخرون، 2010). وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة نمط الشخصية على أنه مجموعة تفضيلات يتبناها المرشد تبعًا لخصائصه وسماته الشخصية ويفسر السلوك بناءً عليها.

ويعتقد يونج (Jung) أن الفروق الفردية ليست عشوائية، إنما هي نتيجة تفضيل فطري واستعداد معين يولد مع الإنسان. كما تؤثر كل من البيئة والوراثة في تكوين النمط وعلى نمو تفضيلات الشخصية وارتقاءها، وتؤثر البيئة والتنشئة الاجتماعية على النمو الفردي للتفضيل (Quenk, 2000). ويصف النمط الطريقة المثلى لتطور ونمو الذات حسب طبيعة الشخصية ومكوناتها. ولا تفسر الأنماط كافة تفاصيل السلوك الإنساني لأن الإنسان شديد التعقيد، وما ينظر إليه هو التفضيل الطبيعي للشخصية وكيفية تداخلها لإيجاد الشخصية المميزة عن غيرها (الدقس، 2012).

ويتكون نمط الشخصية عند يونج (Jung) من التفضيلات، فيرى أن كل إنسان يكون في واحد من نمطين أساسين منفصلين هما منفتح – متحفظ (Extraversion – Introversion) ويشير إلى أن هذين النمطين يمثلان الأساس في بنية الشخصية، وقد عرف النمط بأنه استعداد تتسم به الذات ويمكّن الشخصية من أن تفعل أو تمتنع عن الفعل بطريقة معينة. ويؤكد على أن للإنسان أربعة أنماط وهي: الحسي والحدسي (Sensing – Intuition)، التفكير والوجدان (Thinking – Feeling) وأن هذه الوظائف تتفاعل تفاعلًا ديناميًا مع واحد من الاتجاهين المنفتح – المتحفظ (العزام، 2009).

وبتطوير مايرز وبرجز للنظرية أضافت البعد الرابع بحيث تتكون شخصية الفرد من ثمانية أنماط موزعة على أربعة أبعاد بزوجين متعاكسين من الأنماط وهي: منفتح أو متحفظ (Extraversion or Introversion)، حسي أو حدسي (Sensing or iNtuition)، مفكر أو وجداني (Thinking or Feeling)، وحاسم أو تلقائي (Judgment or Perception). وتحدد الشخصية باختيار إحدى الأنماط الثمانية في كل بعد من الأبعاد الأربعة (Tieger & Tieger, 1997).

البعد الأول: منفتح أو متحفظ (Extraversion or Introversion)؛ كيف يستمد الفرد الطاقة وكيف يوجهها؟

صاحب التفضيل المنفتح (Extraversion) ويرمز له بالرمز (E)، وهو الذي يستمد الطاقة من تفاعله مع العالم الخارجي. وصاحب التفضيل المتحفظ (Introversion) ويرمز له بالرمز (I)، وهو الذي يستمد طاقته من داخله، وعلى سبيل المثال؛ أصحاب التفضيل المنفتح يجمعون الطاقة من التفاعل مع العالم الخارجي والمواقف الاجتماعية، أما أصحاب التفضيل المتحفظ يميلون إلى جمع الطاقة من الإنعكاسات والتفكير بهدوء (Myers & Myers, 1995; Passmore, Holloway & Rawle – Cope, 2010).

البعد الثاني: حسي أو حدسي (Sensing or iNtuition)؛ كيف يجمع الفرد المعلومات؟

ويسميها يونج (Jung) العمليات "غير العقلية" ويُعنى هذا البعد بالكيفية التي تُجمع فيها المعلومات، التفضيل الحسي (Sensing) ويعطى الحرف (S)، ومن يفضله يدرك المعلومات عن طريق حواسه الخمسة، ويثق بالتجربة الملموسة والمجربة، ويفضل التعامل بطريقة عملية وواقعية. أما التفضيل الحدسي (iNtuition) ويعطى الحرف (N)، فإن صاحبه يفكر بالاحتمالات المستقبلية أي ما يمكن أن يكون، ويفضل القيام بالعمل بطرق جديدة ومبتكرة (Myers, McCaulley & Hammer, 2003).

البعد الثالث: المفكر أو الوجداني (Thinking or Feeling)؛ كيف يصدر الفرد قراراته؟

ويسميها يونج "العملية العقلية" لاتخاذ القرارات؛ التفضيل المفكر (Thinking) ويعطى الحرف (T)، وهو الذي يميل لاستخدام التفكير المنطقي المادي لصنع قراراته، ودائم التساؤل عن الأسباب المنطقية لكل ما يحدث. أما التفضيل الوجداني (Feeling) ويعطى الحرف (F)، فإنه يستخدم التفكير المنطقي الإنساني لصنع قراراته، أي أنه يتعاطف مع الآخرين ويبحث عن

موافقتهم وقبولهم، مع التركيز على القيم والحاجات الشخصية (Passmore, Holloway & Rawle-Cope, 2010).

البعد الرابع: الحاسم أو التلقائي (Judgment or Perception)؛ كيف يتعامل الفرد مع أوقات العمل والفراغ؟

التفضيل الحاسم (Judgment) ويعطى الحرف (J)، وهو الذي يفضل أن يسيطر على الأحداث ولا يتركها تسيطر عليه، ويخطط للأحداث ويلتزم بما يخطط له، ويفضل أن يعيش حياة منظمة. أما التفضيل التلقائي (Perception) ويعطى الحرف (P)، مرن ومستعد لاستقبال المعلومات الجديدة ويفضل التفاعل مع أحداث الحياة لا السيطرة عليها فيفضل حياة مرنة وعفوية (Berens, 2001). ويحدد نمط الشخصية باختيار تفضيل من كل بعد من أبعادها، ويصبح هناك ستة عشر نمطًا للشخصية كما يوضح الجدول (1).

جدول رقم (1): أنماط الشخصية

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ISFJ	ENFJ	ENTJ

وأن الجانب الرئيسي الذي تتميز به نظرية الأنماط هي وصف التفاعل الديناميي للتفضيلات، مما يمكّن الباحث من الوصول إلى التفسير العميق للشخصية، ويعتبر نمط شخصية المرشد هو عامل لراحته وفعاليته في استخدامه للمهارات الإرشادية، فعلى سبيل المثال؛ المرشد الذي يبدي التفضيل المتحفظ أو الوجداني يتميز بالتعاطف الشديد تجاه المسترشدين (Bayne, 2004).

وأيّد لوفريدو (Loffredo, 2003) افتراض يونج في أن كل مرشد يستخدم كل من التفضيلات الأربعة الأساسية الحس– الحدس والفكر – الوجدان لكن الاختلافات بالأولوية لأي من هذه العمليات، وإلى أن الأنماط تنمو وتتطور مدى الحياة. فالمرشد قد يستخدم هذه التفضيلات جميعها ولكن قد يعطي أولوية لأحدهم مما يوضح الفرق بين مرشد وآخر. فيتضح الفرق بين أداء مرشد وآخر وفقًا لنمط شخصيته، فبعض الأنماط قد يكون له استعداد للقلق أكثر من الآخر.

وأشار لن (1990) إلى أن كل نمط من أنماط الشخصية قد يقود إلى أفضلية في الأداء، فالفرق في مستوى قلق الأداء الإرشادي قد يعود إلى نمط شخصية الذي يفضله المرشد. وأكد كل من أبمنيو وسكاجل وأبمنيو (Upmanya, Schgl & Upmanya, 1994)، ومهربيان وستفل (Mehrabian & Stefl, 1995)، وهالمندرز وبور(Halamandaris & Power, 1997) على وجود علاقة بين نمط الشخصية والقلق. فالمرشد يستخدم العديد من المهارات الإرشادية التي تتطلب مرشد غير مصاب بقلق الأداء، حيث يتأثر أداء المرشد بأسلوبه الإرشادي الذي يشير إلى نمط شخصيته (العزام، 2009).

قلق الأدء

القلق بالمعنى اللغوي هو الاضطراب والانزعاج، وقلق قلقًا: أي لم يستقر على حال (مجمع اللغة العربية، 2004). ويعد القلق أبرز الاضطرابات التي يتعرض لها المرشد في المواقف الإرشادية، ويشير العديد من الباحثين إلى تأثير قلق المرشد على العملية الإرشادية؛ وذلك لارتباط القلق مع السلوك الدفاعي والتجنبي للمرشد بالإضافة إلى احتمالية تولد مشاعر سلبية نحو المسترشد، والتقليل من مستويات التعاطف ومستويات الوعي والحساسية للمرشد، واتباعه لنمط عمل محدد جدًا خلال مقابلاته الإرشادية (Ellis, Krengel & beck, 2002).

ويعرف كل من العتوم والعلاونة والجراح وأبو غزال (2005) القلق بأنه شعور بعدم الارتياح والخوف من المواقف التي تكون نتائجها غامضة، وقد يرافق ذلك العديد من التغيرات الفسيولوجية. في حين عرفه كل من بيكرز ووشيرت وشميدت (Beckers, Wicherts & Schmidt, 2007) على أنه شعور عام من الضيق والتوتر ينتج من إنشغال التفكير ببعض المواقف غير واضحة النتائج.

أما هورني (Horney) (المشار إليها في ميخائيل، 2003). فأشارت بأن القلق استجابة انفعالية لخطر ما يكون موجهًا إلى المكونات الأساسية للشخصية، وقد ينشأ القلق عند الفرد لخوفه من نتائج سلوك معين أثناء عمله. في حين يعرف الشريفين (2011) القلق على أنه إحدى سمات الشخصية الذي يسبب حالة مستمرة من الغموض والوجل والإحساس بالتوتر دون أن يكون هناك أسباب واضحة. وتعرف الباحثة القلق على أنه استجابة انفعالية مخفية أو ظاهرة نتيجة الشعور بعدم الإرتياح من موقف ما.

والقلق في حد ذاته طبيعيًا، أما إذا وصل إلى مستوى مرتفع بحيث يؤثر في قدرة المرشد على العمل فإنه يعتبر مرضيًّا، ويؤثر في قدرته على مواجهة الحياة المهنية، وقد يحدث في مواقف لا تثيره أو في مواجهة مواقف يستطيع معظم الناس مواجهتها والتعامل معها، أو أن يكون مستوى قلق المرشد غير متناسب مع ما يتعرض له، أو مع إحساسه بفقدان السيطرة على مشاعره، فقد يكون لمستويات القلق المنخفضة أثر إيجابي في زيادة وتطور المهارات لدى المرشد، وبالتالي تحسين أداءه الإرشادي (Ficth & Marchall, 2002).

ويفرق بينار وزينوجلو (Pinar & Zenyneloglu, 2012) بين نوعين من القلق: قلق الحالة (State Anxiety) وقلق السمة (Trait Anxiety). فقلق الحالة هو شعور مؤقت يشعر به المرشد عندما يدرك موقفًا ما ويعتبره مصدرًا للتهديد، ويزول بزوال المصدر. أما قلق السمة

فيتصف بالثبات، ويرتبط بشخصية المرشد، إذ يتفاوت المرشدون في درجة امتلاكهم للسمة، مما يظهر الفرق في كيفية التعامل مع المواقف الإرشادية من مرشد لآخر. وتشير الباحثة إلى أن قلق الأداء قد يصنف أيضًا إلى حالة قلق الأداء، إذا أصيب المرشد بالقلق أثناء ممارسته لعمله الإرشادي، وفي حين استمرار هذه الحالة من القلق لفترة زمنية طويلة وبشكل مستمر فتسمى عندئذ سمة قلق الأداء.

ولاضطراب القلق لدى المرشدين مكونات معرفية وسلوكية وفسيولوجية، ومن نماذج المكونات المعرفية الأفكار التي تمر في ذهن المرشد مثل: إنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة ذعر عند إجراء المقابلة الإرشادية، ومن المكونات الفسيولوجية: اضطرابات البطن، والتعرق وجفاف الحلق والصداع، أما المكونات السلوكية فقد تظهر على شكل سلوك انسحابي، والبحث عن مبررات لتمنع المرشد من حضور المقابلات الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم وغيرها من المكونات (الشريفين، 2011).

ويعتبر قلق الأداء من العوامل القابلة للتعديل والاكتساب والتي تؤثر على فاعلية المرشد، لذا فإن دراسة قلق الأداء والعوامل التي تؤثر به لدى المرشدين قد يكون له إسهامًا هامًا في الارتقاء بالعملية الإرشادية على أكمل وجه (Costa & Mccrae, 1992). وينشأ قلق الأداء من أمور يتوقع حدوثها لاحقًا، ويكون هذا التوقع مصاحبًا لحالة من الخوف الشديد التي يصعب على المرشد التعامل معها؛ مما يسبب له توترًا واضطرابًا في مختلف جوانب السلوك (Barlow, 2000).

وتم تفسير القلق من قبل روّاد النظريات النفسية، فقد أشار فرويد (Freud) إلى أن القلق يكمن في توقع الخطر، فقد يشعر المرشد بقلق الأداء نتيجة لتعرضه لمواقف تشعره بالخطر، وفي حال انتهاء الموقف ينخفض مستوى القلق إلى أدنى مستوياته، ويعاود الإرتفاع مع تجدد المواقف

الخطرة والمثيرة للقلق، وقد يصدر القلق من الطاقة النفسية الخاصة بالدوافع الغريزية المكبوتة. وقد فرّق فرويد (Freud) بين ثلاثة أنواع للقلق هي: القلق العصابي وينشأ من الصراعات اللاشعورية بين دوافع الهو ومتطلبات الأنا الأعلى. والقلق الموضوعي أو الواقعي وهو أقرب إلى الخوف إذ يزول بزوال المؤثر الخارجي الذي يسببه. أما القلق الخلقي فمصدره الأنا الأعلى، ويظهر في صورة إحساس الأنا بالذنب أو الخجل الناتج عن تهديد الهو (مايكل، 2015).

ويشير روّاد الاتجاه الإنساني ومنهم روجرز (Rogers, 1942) الذي ربط الحاضر والمستقبل باعتبارهما مثيران رئيسيان للقلق، وأن التناقض ما بين الذات، والخبرة، والفجوة بين الذات المدركة، والذات المثالية، والذات الاجتماعية من الأسباب الرئيسية للقلق. وترى الباحثة أن هذه التناقضات والفجوات قد يتعرض لها المرشد أثناء أداءه لعمله الإرشادي الأمر الذي يؤدي إلى قلق الأداء وبالتالي التأثير على مستوى أداءه.

أما ماسلو (Maslow, 1987) فأشار إلى أن القلق ينتج عن تهديد لمفهوم الذات سببه عدم إشباع حاجات الفرد وهي الحاجات الأساسية (البيولوجية)، والأمن، والحب والانتماء، والاحترام والتقدير، وتحقيق الذات، أي أن المرشد الذي يفتقد إلى إشباع هذه الحاجات أو يتعرض إلى انضمام خبرات جديدة لا تتوافق مع خبراته السابقة تجعله في حالة من القلق الذي يؤثر على مستوى أداءه لعمله الإرشادي. في حين يشير أصحاب الاتجاه السلوكي ومنهم باندورا (Bandura, 1977) إلى أن القلق مكتسب ومتعلم من البيئة المحيطة، أو أنه ناتج عن عملية الإقتران بمثير غير شرطي، وأن ظهور السلوك الهروبي أو التجنبي يعتبر بمثابة التعزيز لأنه يؤدي إلى خفض مستوى القلق.

ويرى أنصار الاتجاه المعرفي أن القلق نتاج لعملية التفكير، فالطريقة التي يفكر بها المرشد ويفسر بها الأحداث من حوله هي المسؤولة عن القلق، حيث يرى إليس (Ellis, 2008)

أن القلق لا ينتج عن المواقف والأحداث بذاتها، إنما يرتبط بتفسيير وتقييم الفرد لتلك الأحداث والمواقف. في حين يرى بيك (Beck, 1996) أن تفكير الفرد المصاب بالقلق يركز دائمًا على توقع أسوأ النتائج المحتملة لأي موقف من المواقف. وترى الباحثة إمكانية تفسير قلق الأداء لدى المرشد من خلال هذا الإتجاه، حيث يرتبط أداء المرشد بتفسيره وتقييمه للأحداث والمواقف التي يواجهها أثناء العملية الإرشادية. وقد يفسر قلق الأداء من خلال التفكير والتفسيرات غير العقلانية المرتبطة باستخدام المهارات الإرشادية.

ويؤكد إليس وكرينجل وبيك (Ellis, Krengel & Beck, 2002) أن هناك أفكاراً غير عقلانية وليست ذات معنى، وأهدافاً لا يمكن تحقيقها يحملها المرشد القلِق وتؤثر في تفكيره وتؤدي إلى الإحباط والخوف الدائم من الفشل ولوم الذات، مما قد يقود المرشد إلى ضعف الذات والتعرض للأمراض العصابية، وعندما يتخلص المرشد من القلق ويفكر بطريقة عقلانية فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة، وأن القلق يعتمد أساسًا على تقييمات سلبية للذات تؤدي إلى أداء غير فاعل يصاحبه مثيرات متعلقة بالقلق.

ويرى كل من فيتش ومارشال (Fitch & Marchall, 2002) بأن المرشدين غالبًا ما يظهرون مستويات مرتفعة من القلق حول أدائهم الإرشادي، والمستويات المعتدلة من القلق قد تكون ذات أهمية كبيرة في تسهيل إتقان المرشد للمهارات الإرشادية، وإن فهم قلق المرشد وتأثيراته المتناقضة على سلوكه وأدائه الفعال داخل الجلسات الإرشادية، عملية ذات أهمية في دراسة كيفية تأثير القلق على أداء وسلوك المرشدين.

ويعتبر قلق الأداء إحدى مصادر القلق لدى المرشدين إذ يختبر المرشد مستويات من القلق والشعور بالتهديد نحو قدراته على الأداء المتمكن، ويؤدي ذلك إلى ظهور مشاعر وإدراكات غير واقعية نحو العملية الإرشادية، مما يقود المرشدين إلى توقعات مبالغ بها حول أدائهم

الإرشادي اعتمادًا على نقص الخبرات لديهم، حيث يظهر أثر القلق على أداء المرشد عند مقارنة المرشدين مع بعضهم بعضًا، إذ يلاحظ فروقًا في التوقعات الإيجابية المتأثرة بنمط الشخصية الذي يفضله المرشد، وفروقًا في مستويات القلق المرتبطه بمفهوم الذات (Birk & Mahalik, 1996). وناقش يورباني وزملائه (Urbani et al, 2002) الدور السلبي الذي قد تؤديه مستويات القلق المرتفعة في إعاقة قيام المرشد بتزويد العملية الإرشادية بالأداء الجيد. مما أدى إلى الافتراض بأن محاولة رفع مستويات الأداء والتقليل من مستويات القلق والتوتر للمرشد سوف يؤدي إلى إتقانه لمهامه الإرشادية.

واتفق العديد من العلماء ومنهم أيزنك (Eysenck) وكاتل (Cattell) وسبايلبرجر (Spielberger) على وجود علاقة بين أنماط الشخصية والقلق، حيث أشار أيزنك (Eysenck, 1978) إلى الإرتباط الوثيق بين أنماط الشخصية والقلق، ولكون سمة القلق استعداد مسبق نحو استجابة القلق، فإنه قد يرتبط بشخصية المرشد ويكون هذا الاستعداد قويًا في بعض أنماط الشخصية وضعيفاً في أنماط أخرى، وقد أيد لن (1990) هذا الإرتباط.

ومن جانب آخر اعتبر كل من إليس وكرنجل وبيك (Ellis, Krengel & Beck, 2002) أن عملية اكتشاف وتحديد الأفكار الهدامة للذات لدى المرشد مثالًا لتوظيف الأساليب المعرفية لخفض مستويات قلق الأداء لديه، وعليه فإن إبراز مفهوم الذات المهني لدى المرشد وتعمقه بذاته المهنية وأبعادها قد يكون مؤشرًا لمستوى قلق الأداء لديه، وأسلوبًا يساعد في الوصول لمستوى أداء فاعل.

وفي ضوء ما استعرضته الباحثة عن قلق الأداء، فإنها ترى بأن تعرف المرشد على مفهوم ذاته المهني وعلى نمط شخصيته قد يساعده في خفض مستويات قلق الأداء لديه، وبالتالي الإرتقاء بمستوى عمله الإرشادي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

كان إحساس الباحثة بالمشكلة من خلال ما تم ملاحظته ورصده للقلق الذي يصاب به المرشدين التربويين أثناء أدائهم الإرشادي، وتحديدًا ما أشار إليه المشرفون التربويون من خبراتهم الإشرافيه على المرشدين، ومدى تأثير هذا القلق على نتائج وأهداف العملية الإرشادية، وعلى الرغم من الجهود المبذولة التي تهدف إلى الارتقاء بأداء المرشد للوصول إلى أداء فاعل يحقق أعلى مستوى من الأهداف، إلّا أن هذه الجهود لم توجه بشكل كافٍ لمعرفة أسباب هذا القلق والتنبؤ بمدى إحتمالية إصابة المرشد به.

وانطلاقًا من أهمية نمط الشخصية الذي يفضله المرشد ومفهوم الذات المهني الذي يعد محور هذه الشخصية المهنية ارتأت الباحثة دراسة هذه المتغيرات كمتنبآت بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين. وتعتبر هذه الدراسة –في حدود علم الباحثة– من الدراسات الأولى التي تتناول هذه المتغيرات مجتمعه بعلاقة تنبؤية. وبالتحديد فإن الدراسة الحاليه هدفت الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى مفهوم الذات المهني لدى المرشدين التربويين في الأردن؟
2. ما أبرز أنماط الشخصية السائدة لدى المرشدين التربويين في الأردن؟
3. ما مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مفهوم الذات المهني وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد مقياس نمط الشخصية وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟

6. هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى للمتغيرين (الحالة الاجتماعية، الجنس)؟

7. هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين أبعاد مقياس نمط الشخصية وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى للمتغيرين (الحالة الاجتماعية، الجنس)؟

8. ما القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة (الجنس، والحالة الاجتماعية، ونمط الشخصية، ومفهوم الذات المهني) التي ساهمت مساهمة ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تفسير التباين في متغير قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين نظري وعملي، فمن حيث الأهمية النظرية فالدراسة قد تكون أول دراسة تتناول مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبآت بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين – في حدود علم الباحثة–، وقد توفر للباحثين والمهتمين معلومات هامة تفيد في الاهتمام بتشكيل مفهوم الذات المهني لدى الطلبة والعاملين في مجال الإرشاد النفسي، والوصول إلى أنماط شخصية تقود إلى عمل إرشادي ناجح وفعّال لا يسوده قلق الأداء، كما تبرز أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تناولتها والتي من المتوقع أن تمهد لإجراء المزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية في هذا المجال.

أما من حيث الأهمية العملية فإن الدراسة قد تمهد لبناء برامج إرشادية تسهم في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين، وعقد الدورات التي تساعد المرشد التربوي على التعمق من فهمه لمفهوم الذات المهني والتعرف على نمط شخصيته بهدف التقليل من احتمالية

اصابته بقلق الأداء، وقد وفرت الدراسة مقياسًا لقياس مفهوم الذات المهني يمكن استخدامه في الدراسات المستقبلية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

مفهوم الذات المهني: هو صورة يمتلكها المرشد عن نفسه في مجال عمله وفقًا لما يتسم به من سلوكات واقعية وطموحات مثالية ومدركات اجتماعية. ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها المرشد التربوي على مقياس مفهوم الذات المهني والمعد من قبل الباحثة.

نمط الشخصية: هو تفضيل يتبناه المرشد تبعًا لخصائصه وسماته الشخصية. ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها المرشد التربوي على التفضيلات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس نمط الشخصية المعد من قبل الشريفين والشريفين والدقس (قيد النشر).

قلق الأداء: هو حالة القلق التي تنتاب المرشد في أثناء عملية التقييم، وقد تستمر معه خلال فترة العمل بشكل متواصل، ويسمى ذلك عندئذ سمة القلق (الشريفين، 2011). ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها المرشد التربوي على المقياس الذي استخدم في الدراسة الحالية وهو مقياس الشريفين (2011) بعد تطويره بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

حدود ومحددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من المرشدين التربويين في محافظة إربد التابعة لمديريات تربية لواء قصبة إربد ومديرية تربية لواء بني عبيد ومديرية تربية لوائي الطيبة والوسطية والمرشدين التابعين للجمعية الأردنية لعلم النفس، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/2014 م). وتتحدد نتائج الدراسة بثلاث أدوات وهي:

1. مقياس مفهوم الذات المهني والمعد من قبل الباحثة بالاستناد إلى مجموعه من الدراسات والمقاييس ذات الصلة.

2. مقياس نمط الشخصية والمطور من قبل الشريفين والشريفين والدقس (قيد النشر) وفق نظرية يونج في أنماط الشخصية.

3. مقياس قلق الأداء بالاستناد إلى مقياس الشريفين (2011)، وبالتالي لا يمكن تعميم النتائج إلا في ضوء ما تتمتع به هذه المقاييس من خصائص سيكومترية.

- كما تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وما تتضمنه من الأبعاد.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة، وذلك بأسلوب تفسيري تحليلي ناقد، وبهدف الاستفادة من منهجيتها، وأدواتها البحثية، وإجراءاتها، ومعالجاتها الإحصائية، مع محاولة بيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات، وما تميزت به عنها، لذلك قامت الباحثة بتقسيم الدراسات إلى أربعة محاور، المحور الأول: تضمن الدراسات التي تناولت مفهوم الذات ومفهوم الذات المهني، والمحور الثاني تضمن دراسات تناولت نمط الشخصية، والمحور الثالث: فتضمن دراسات تناولت قلق الأداء، أما المحور الرابع: يتضمن دراسات تتناول مفهوم الذات المهني أو نمط الشخصية وتأثيرهم على القلق، مرتبة وفق الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول: دراسات تناولت مفهوم الذات ومفهوم الذات المهني:

أجرى أبو النصر (1999) دراسة هدفت إلى تقييم درجة استخدام وسائل تنمية الذات المهنية من قبل الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدارس الحكومية الإعدادية والثانوية في القاهرة بالمناطق التعليمية الآتية: (مدينة نصر، المعادي، المرج، شبرا)، تكونت عينة الدراسة من (920) أخصائي وأخصائية اجتماعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من الأخصائيين الاجتماعيين غير راضين عن عملهم، وأكدت على ضرورة تنمية الذات المهنية لدى الأخصائيين الاجتماعيين لما لها من دور ينعكس على عملهم الإرشادي.

أما ملكوش (2004) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الإسهام في فهم كيفية استخدام المرشدين لمهارة كشف الذات في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (36) مرشدًا ومرشدة من مديريات التربية والتعليم في عمان. أشارت النتائج إلى أن استخدام المرشدين لكشف الذات

منخفض، وأن كشف الذات يقع في الجانب الإيجابي أكثر منه في الجانب السلبي، وأنه من قبل المرشدين أعلى من قبل المرشدات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلاله في كشف الذات تعزى لخبرة المرشد والحالة الاجتماعية والعمر.

في حين أجرى باكانلي (Bacanli, 2005) دراسة هدفت إلى البحث فيما إذا كان هناك فرق بين مفهوم الذات ومفهوم الذات المهني للمرشحين للعمل كمرشدين في جامعة غازي في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (52) مرشد. وقد أكدت نتائج الدراسة ما أكّدته نظرية سوبر من أهمية التطابق بين مفهوم الذات ومفهوم الذات المهني لدى المرشدين.

كما أجرى عبد الجواد (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي في مصر، تكونت عينة الدراسة من (169) أخصائي نفسي مدرسي من محافظة الفيّوم، وبني سويف، والقاهرة، والجيزة. أوضحت النتائج أن أفضل العوامل التي تتنبأ بفعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي هي مستوى التدريب والخبرة لديه ومدركاته عن دعم رؤسائه له وعلاقاته الاجتماعية مع الطلاب وأولياء أمورهم وما يتاح لهم من إمكانات توفرها لهم بيئة العمل.

من جانب آخر أجرى اوبال (Uppal, 2007) دراسة هدفت للتعرف على مدى تقبل الذات لدى المرشدين المتدربين من طلبة الماجستير في كلية التربية في جامعة دوكين في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (58) مرشد متدرب. أظهرت النتائج أن تقبل الذات لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور، وعدم وجود فروق في درجة تقبل الذات تعزى لعدد سنوات التدريب.

وأجرى كل من كوزي وكرابوفارو ستيفانو ودرابيو (Kozie, Crabovar, Stefano & Drapeau, 2010) دراسة هدفت للتعرف على مستويات الفعالية الذاتية المهنية أثناء التدريب

على مهنة الإرشاد في خمسة مجالات في الإرشاد" هي: المهارات والأساليب الدقيقة، والعملية الإرشادية، والتعامل مع المشكلات وسلوكات المسترشدين، والكفاءة في الإرشاد متعدد الثقافات، والوعي بالقيم العامة لمهنة الإرشاد النفسي"، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا وطالبةً من طلبة الإرشاد في كندا وامتدت الدراسة لمدة (8) أسابيع تدريبية. أظهرت النتائج أن مستوى إحساس الطلبة في فعاليتهم المهنية في المجالات الخمسة السابقة كان يتحسن ويتطور باستمرار مع التقدم في عدد الجلسات وعبر كل مرحلة من مراحله.

في حين أجرت الشرفا (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة، تكونت عينة الدراسة من (279) مرشدًا ومرشدة. أشارت النتائج إلى إمتلاك المرشدين مستوًى مرتفعًا من مفهوم الذات المهني، وإلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين تقدير الآخرين ومستوى الذات المهنية، وأشارت أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات المهنية تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة الدراسية، والمنطقة التعليمية.

كما أجرى الشريفين (2014) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (62) من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستوى السنتين الثالثة والرابعة، ضمن مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على نموذج تطوير المهارة، وضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية تعزى للجنس ولصالح الذكور.

المحور الثاني: دراسات تناولت أنماط الشخصية:

أجرت كل من أوبت ولوفريدو (Opt & Loffredo, 2000) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقات بين تفضيلات أنماط الشخصية لمايرز اعتمادًا على نظرية جون غين (Jungian) وقلق التواصل، تكونت العينة من (200) طالبًا وطالبةً من المشاركين في مساقات لا منهجية في التواصل وعلم النفس والعلوم الإنسانية والإدارة في جامعة هوستون فيكتوريا في استراليا. أظهرت النتائج أن المشاركين من التفضيل المتحفظ أو الحسي أظهروا مستويات أعلى من قلق التواصل من المشاركين ذوي التفضيل المنفتح والحدسي، وأبدى المشاركون من التفضيل الوجداني مستويات أعلى من قلق التواصل بالمواقف العامة من المشاركين اللذين يفضلون التفكير.

في حين أجرى كل من باكير وديرزي وليويج ودولارد (Bakeer, Derzee, Lewig & Dollard, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى عينة من المرشدين المتطوعين في جنوب استراليا، تكونت عينة الدراسة من (80) مرشدًا متطوع في مجال رعاية المرضى. أشارت النتائج إلى أن أنماط الشخصية قد تساعد في الحماية من الأفكار السلبية ومخاطر الاحتراق النفسي لدى المرشدين المتطوعين.

كما أجرى كل من فريمن وهايز وكوش وتاوب (Freeman, Hayes, Kuch & Taub, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اختيار نظرية الإرشاد ونمط الشخصية للطلاب المشاركين في برنامج نظريات الإرشاد، تكونت عينة الدراسة من (132) طالبًا وطالبةً من جامعتين في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى أن الطلاب أظهروا أن التفضيل للنظرية غير معتمد على نمط الشخصية حسب مقياس MBTI.

وأجرى كل من السومري ومحمد و تشن (Sumari ,Mohamad & chen, 2009) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين نمط الشخصية وأساليب الإرشاد (الموجه وغير الموجه) لدى

المرشدين، تكونت عينة الدراسة من (202) مرشدًا متدرب في معهد التعليم العالي في ماليزيا. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشد الموجه وغير الموجه تعود إلى نمط الشخصية.

من جانب آخر أجرى كل من باسمور وهولوي وراول كوب (Passmore, Holloway & Rawle-Cope, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين أنماط الشخصية والطرق المفضلة للتدريب، تكونت عينة الدراسة من (490) مشاركًا ممن لديهم خبرة تدريب لا تقل عن (50) ساعة في الإرشاد النفسي في بريطانيا. أثبتت النتائج تأثير نمط الشخصية في اختيار طرق التدريب المستخدمة والأدوار الوظيفية بالإرشاد، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط السائد من انماط الشخصية هو ISFJ ويليه ENFP.

المحور الثالث: دراسات تناولت قلق الأداء:

أما إدموزي وهاريز وتروستي (Edmauzey, Harris & Trusty, 2000) فقد أجروا دراسة هدفت إلى الكشف عن التدخلات الإشرافية المؤجلة والتدخلات المباشرة من قبل المشرف في حالة القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين، تكونت عينة الدراسة من (65) طالبًا في برنامج الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين تعزى لاختلاف الجنس وطريقة الإشراف.

وأجرت ماغنوسون (Magnuson, 2002) دراسة هدفت إلى ملاحظة أداء المرشدين التربويين في درجة مساعد بروفسور في سنتهم الأولى، تكونت العينة من (38) مرشدًا تربويًا في جامعة كولورادو في كاليفورنيا. أشارت النتائج إلى أن المرشدين أظهروا درجات عالية من التوتر والقلق أثناء العمل بالرغم من العلاقات الإيجابية بينهم.

كما أجرى السميح (2004) دراسة هدفت إلى معرفة مهام المرشد الطلابي وأهم عشر معوقات تحول دون ممارسة المرشد لمهامه في التوجيه والإرشاد الطلابي من وجهة نظر مديري المدارس والمرشدين في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (165) مديرًا ومرشدًا. أشارت النتائج إلى اختلاف المديرين عن المرشدين في تحديد أهم معوقات عمل المرشد الطلابي، فرأى المديرون أنها تركز في: عدم وجود المرشد الطلابي المتخصص، وعدم إدراكه لمهنته، وعدم تطبيقه لها. أما المرشدين فحددوها بتشتت عمل المرشد عن عمله الأساسي وقيامه بأعمال أخرى، وعدم اهتمام المدير بالتوجيه والإرشاد.

وأجرى كل من شين وشانغ (Chen & Chang, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين البناء المعرفي للمرشد ومستوى قلق الأداء لديهم، تكونت عينة الدراسة من (88) طالبًا من طلبة الجامعات التايوانية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى القلق والفهم والاستيعاب لدى الطلبة، وأنه كلما ارتفع مستوى القلق لدى الطلبة انخفض معدل الأداء لديهم.

في حين أجرى الشريفين (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في خفض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل تعزى إلى المجموعة التجريبية والتفاعل بين المجموعة والجنس لصالح الإناث، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس لصالح الإناث أيضًا، والتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس.

المحور الرابع: دراسات تتناول مفهوم الذات المهني أو نمط الشخصية وتأثيرهم على القلق:

أجرى هافركامب (Haverkamp, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الرقابة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا وكل من القلق والارتباك، تكونت عينة الدراسة من(65) طالبًا في برنامج الدكتوراه في الإرشاد النفسي. أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم مستوى متدن من الرقابة الذاتية، ولم توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الرقابة الذاتية وكل من مدة التدريب وسنوات الخبرة في الإرشاد، وأن مستوى القلق مرتفع لدى الطلبة ذوي الرقابة الذاتية المتدنية، في حين كان مستوى القلق منخفضًا لدى الطلبة ذوي الرقابة الذاتية المرتفعة.

من جهة أخرى أجرى كل من دانييلز ولارسون (Daniels & Larson, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تقييم الأداء على الفعالية الذاتية والقلق لدى المرشدين في ولاية واشنطن، تكونت العينة من (45) مرشدًا متدربًا ممن يحملون شهادات الماجستير في الإرشاد النفسي، حيث تلقوا تقييمًا إيجابيًا وآخرَ سلبيًا بغض النظر عن أدائهم. أظهرت النتائج اختلافًا ملحوظًا في الفعالية الذاتية ومستوى القلق بناءً على تقييم أدائهم.

في حين أجرى كوكاريك (Kocarek, 2001) دراسة هدفت إلى فهم العلاقة بين فاعلية الذات في الإرشاد وبين القلق ومستوى التطور والخبرة ومدى تأثيرها على أداء المرشد التربوي في جامعة ميشيغان الغربية في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (117) طالب ماجستير في الإرشاد التربوي في ثلاث مراحل من التدريب قبل ممارسة الإرشاد وبعد ممارسة الإرشاد والحقل التدريبي، أشارت النتائج إلى أهمية فاعلية الذات للتنبؤ بأداء المرشد التربوي وتحسينه.

وأجرت الدارمكي (Al-Darmaki, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريب على الكفاءة الذاتية وسمة القلق للمرشدين، تكونت عينة الدراسة من (113) طالبًا وطالبةً من

تخصص علم النفس في جامعات الإمارات العربية المتحدة. أشارت النتائج إلى أن زيادة التدريب يزيد من الكفاءة الذاتية للمرشدين ويخفض من مستوى القلق لديهم.

كما أجرى هانسون (Hanson, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على الفعالية الذاتية وتأثيرها على الأداء والعلاقة بين الإشراف وأداء المرشد في ولاية إلينوس (Illinois) في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت العينة من (58) مرشدًا ومرشدةً. أظهرت النتائج ارتباطًا إيجابيًا بين الفعالية الذاتية للمرشد وأداءه من منظور المشرف التربوي، وارتباط خبرة المرشد بشكل معتدل بكل من الفعالية الذاتية وأداء المرشد التربوي.

من جانب آخر أجرى كل من راجوزينو وكيلي (Ragozzino & Kelly, 2009) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين القلق وأنماط الشخصية ليونج، تكونت عينة الدراسة من (99) طالبةً من طالبات علم النفس في جامعة روبرت موريز الأمريكية. أظهرت النتائج أن الطالبات من ذوات التفضيل المتحفظ والوجداني I-F قد سجلوا أعلى درجات على مقياس القلق (TIWI).

كما وأجرى ماير (Meyer, 2012) دراسة هدفت للبحث عن القدرة التنبؤية للتدريب الذي يخضع له طلاب الإرشاد النفسي في زيادة كفاءتهم المهنية كمرشدين وتقليل مستوى القلق لديهم نحو نجاحهم مستقبلًا في العمل الإرشادي، تكونت عينة الدراسة من (106) طالب ماجستير في الإرشاد النفسي في جامعة ميتشغان في الولايات المتحدة الأمريكية. أثبت النتائج إمكانية التنبؤ بأنه كلما خضع الطالب للتدريب العملي والنظري بشكل أكبر في الإرشاد زاد إحساسه بفعاليته المهنية وانخفض مستوى إحساسه بالقلق.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، يتبين ما يلي:

فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت مفهوم الذات ومفهوم الذات المهني؛ أشارت نتائج الدراسات إلى ضرورة دراسة مفهوم الذات المهني، ومستوى فعالية الذات الإرشادية، ورفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية، وتنمية الذات المهنية لما لها من دور ينعكس على عملهم الإرشادي، كما في دراسة أبو النصر (1999) ودراسة ملكوش (2004) ودراسة باكانلي (Bacanli, 2005) ودراسة أوبال (Uppal, 2007) ودراسة الشرفا (2011) ودراسة الشريفين (2014) . واتفق كل من كوزي وكرابوفارو ستيفانو ودرابيو (Kozie, Crabovar, Stefano & Drapeau, 2010) وعبد الجواد (2006) على أن هناك إرتباطًا إيجابيًا بين فعالية الذات الإرشادية وأداء المرشد التربوي، وأن مستوى الإحساس بفعالية الذات المهنية الإرشادية يتحسن ويتطور باستمرار.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت أنماط الشخصية فقد أظهرت نتائج الدراسات الأثر الكبير لنمط الشخصية على عدة مجالات مثل (الأفكار السلبية ومخاطر الاحتراق النفسي، والتفضيل للنظرية الإرشادية، أساليب الإرشاد الموجه وغير الموجه، وطرق التدريب والأدوار الوظيفية بالإرشاد)، مثل دراسة باكير وزي وليويج ودولارد (Bakeer, Zee, Lewig & Dollard, 2006)، ودراسة فريمن وهايز وكوش وتاوب (Freeman, Hayes, Kuch & Taub, 2007) ودراسة السومري ومحمد و تشن (Sumari ,Mohamad & chen, 2009). ودراسة كل من باسمور وهولوي وراول كوب (Passmore, Holloway & Rawle-Cope, 2010) ودراسة أوبت ولوفريدو (Opt & Loffredo, 2000).

وبالنسبة للدراسات التي تناولت قلق الأداء فقد أظهرت نتائج الدراسات وجود عدة عوامل تؤثر على قلق الأداء لدى المرشدين وعلى فعالية أدائهم الإرشادي مثل (البناء المعرفي، وفاعلية

برنامج قائم على النموذج المعرفي في خفض مستوى قلق الأداء، وتقييم الأداء الإرشادي، والعوامل التي تعيق أداء المرشد التربوي) مثل دراسة شين وشانخ (Chen & Chang, 2009) ودراسة الشريفين (2011) ودراسة إدموزي وهاريز وتروستي (Edmauzey, Harris & Trusty, 2000) ودراسة ماغنوسون (Magnuson, 2002) ودراسة السميح (2004).

أما الدراسات التي جمعت بين متغيرين من متغيرات الدراسة كما في دراسة دانييلز ولارسون (Daniels & Larson, 2001) ودراسة كوكاريك (Kocarek, 2001) ودراسة هانسون (Hanson, 2006) الذين أكدوا على الارتباط الإيجابي بين الفعالية الذاتية المهنية الإرشادية والقلق. واتفقت دراسة كل من هافركامب (Haverkamp, 1994) ودراسة الدارمكي (Al-Darmaki, 2004) ودراسة ماير (Meyer, 2012) على أثر كل من الرقابة الذاتية والكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق.

في حين تناولت دراسة كل من راجوزينو وكيلي (Ragozzino & Kelly, 2009) العلاقة بين أنماط الشخصية والقلق إذ أظهرت أن أصحاب التفضيل المتحفظ والوجداني I-F قد سجلوا أعلى درجات من القلق. ولا بد من الإشارة إلى أن عينات جميع الدراسات السابقة من المرشدين أو من طلبة الإرشاد النفسي أو علم النفس.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن تلك الدراسات تناولت وبشكل مستقل المتغيرات الثلاثة؛ مفهوم الذات أو مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية وقلق الأداء، ولم تعثر الباحثة – في حدود علمها ومعرفتها– على دراسات تناولت المتغيرات الثلاثة معًا، كذلك لم تعثر الباحثة – في حدود علمها ومعرفتها– على دراسات تناولت مفهوم الذات المهني أو نمط الشخصية كمتنبآت بقلق أداء المرشدين التربويين، وهو ما يدعو إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة بحيث توفر للمعنيين والمهتمين بمجال الإرشاد بيانات تساعدهم في بناء برامج إرشادية خاصة تسهم في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضًا لمجتمع الدراسة وعينتها، والمقاييس التي تم استخدامها وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين العاملين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2015/2014 م، والبالغ عددهم (1650) مرشدًا ومرشدة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (121) مرشدًا ومرشدة من العاملين في المدارس التابعة لمديريات تربية لواء قصبة إربد ومديرية تربية لواء بني عبيد ومديرية تربية لوائي الطيبة والوسطية والمرشدين التابعين للجمعية الأردنية لعلم النفس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الحالة الاجتماعية	أعزب	33	27.3
	متزوج	88	72.7
	الكلي	**121**	**100.0**
الجنس	ذكر	51	42.1
	أنثى	70	57.9
	الكلي	**121**	**100.0**

مقاييس الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة بالكشف عن مستوى مفهوم الذات المهني لدى المرشدين التربويين ونمط الشخصية الذي يفضلوه ودورهما كمتنبآت بقلق الأداء لديهم. استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية ثلاثة مقاييس وهي:

أولًا: مقياس مفهوم الذات المهني

بهدف الكشف عن مفهوم الذات المهني لدى المرشدين التربويين، قامت الباحثة ببناء مقياس خاص بهذه الدراسة مستندةً إلى مجموعة من الخطوات التي حددها هيولين ودراسجو وبارسونز (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983)، والتي تتلخص بالآتي: الخطوة الأولى: تحديد أبعاد المقياس، الخطوة الثانية: كتابة فقرات المقياس اعتمادًا على خبرة المتخصصين في هذا المجال، كما تم الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة ومن أبرزها: المقياس الواردة في دراسة باكانلي (Bacanli, 2005)، والمقياس الوارد في دراسة عبد الجواد (2006)، والمقياس الوارد في دراسة هانسون (Hanson, 2006)، والمقياس الوارد في دراسة الشرفا (2011). علمًا بأنه تم الاعتماد على نظرية سوبر (Super) في الإرشاد المهني عند كتابة أبعاد وفقرات المقياس.

حيث تكون المقياس في صورته الأولية قبل التحكيم من (61) فقرة موزعه على ثلاثة أبعاد وهي: (مفهوم الذات المهني المدرك وله (31) فقرة، ومفهوم الذات المهني المثالي وله (21) فقرة، ومفهوم الذات المهني الاجتماعي وله (9) فقرات) (ملحق، ب).

دلالات صدق وثبات مقياس مفهوم الذات المهني

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس مفهوم الذات المهني، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة مكونة من ستة عشر محكّمًا ومحكّمة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات القياس والتقويم والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، وهم جميعًا من أساتذة جامعة اليرموك في كلية التربية (ملحق، أ) حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد الذي تتبع له، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وقد أبدى عددًا من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الأبعاد والفقرات، ودمج فقرات أخرى. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (50) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (بعد مفهوم الذات المهني المدرك وله (24) فقرة، وبعد مفهوم الذات المهني المثالي وله (17) فقرة، وبعد مفهوم الذات المهني الاجتماعي وله (9) فقرات) (ملحق، ج).

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (30) مرشدًا ومرشدة من خارج عينة الدراسة. حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات مقياس مفهوم الذات المهني وبين الدرجات على مقياس مفهوم الذات المهني ككل والدرجات على كل بعد من أبعاده، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات المهني.

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس مفهوم الذات المهني وفقًا لأبعاده	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: المقياس
المدرك	1	أمتلك المؤهلات العلمية اللازمة للعمل الإرشادي	0.54	0.37
	2	أتابع كل ما هو جديد في مهنة الإرشاد	0.65	0.50
	3	أطبق الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية المختلفة	0.64	0.52
	4	أخطط بشكل مسبق للقيام بالأعمال الإرشادية	0.71	0.64
	5	أتفهم مشاعر المسترشدين وقيمهم	0.74	0.63
	6	أوظف فنيات متعددة في المقابلة الإرشادية	0.69	0.55
	7	أوثّق أعمالي الإرشادية بشكل منتظم	0.72	0.61
	8	أتعامل بشكل فاعل مع مجموعات الإرشاد الجمعي	0.51	0.36
	9	أوضح مهامي الإرشادية للآخرين	0.76	0.61
	10	مظهري يتناسب مع عملي الإرشادي	0.73	0.61
	11	لدي القدرة على العمل تحت الضغط	0.59	0.48
	12	أتحمل المسؤولية تجاه أعمالي الإرشادية	0.67	0.64
	13	أصبر على سلوك المسترشدين	0.61	0.58
	14	أتقبل النقد البناء	0.69	0.67
	15	أشعر بالاستقرار النفسي	0.67	0.65
	16	أتقبل ذاتي	0.77	0.72
	17	أعتبر نفسي متكيفًا مع مهنتي كمرشد	0.65	0.64
	18	أفتخر عند إحداث تغييرات إيجابية في سلوكات الآخرين	0.69	0.68
	19	أعبر عن أفكاري بصراحة ووضوح	0.74	0.71
	20	أنشر التوعية بأهمية النظافة الشخصية والبيئية	0.72	0.65
	21	أفتخر بتعلمي الخبرات الجديدة	0.79	0.71
	22	أقدم المشورة لزملائي في كثير من قضاياهم الشخصية	0.55	0.51
	23	أتجنب استغلال المسترشدين وذويهم	0.66	0.62
	24	أهتم بتفعيل دور اللجنة الإرشادية المدرسية	0.63	0.59
المثالي	25	أسعى لتوفير بيئة مدرسية وصفيّة آمنة	0.79	0.77
	26	أحرص على متابعة كل ما هو جديد	0.73	0.70
	27	أسعى لتطبيق الميثاق الأخلاقي للعاملين في مهنة الإرشاد	0.76	0.75
	28	أسعى لتقديم الدعم النفسي لجميع من أتعامل معهم	0.84	0.80
	29	أسعى لتنمية مفهوم إيجابي عن الذات لمن أتعامل معهم	0.84	0.75
	30	أسعى لأكون متحررًا من كل أشكال التمييز والتعصب	0.81	0.68
	31	أسعى لتطوير مهاراتي للحديث مع الآخرين	0.87	0.78
	32	أحرص على أن أكون قدوة للآخرين	0.84	0.77
	33	أسعى لأكون شخصية متسامحة مع الآخرين	0.82	0.71
	34	أسعى للفصل بين حياتي الشخصية وعملي	0.75	0.71
	35	أسعى للسيطرة على انفعالاتي في المواقف المختلفة	0.83	0.79
	36	أسعى للحصول على مؤهلات عليا في تخصصي	0.61	0.52
	37	أطمح لأتميّز في عملي الإرشادي	0.75	0.65
	38	أسعى للتواصل بشكل فاعل مع من أعمل معهم	0.77	0.67
	39	أسعى للالتزام بأوقات العمل	0.81	0.74

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس مفهوم الذات المهني وفقًا لأبعاده	الارتباط مع: البعد	المقياس
	40	أسعى لكسب ثقة المسترشدين وأولياء أمورهم	0.82	0.75
	41	أسعى لأن أكون مبادرًا في تقديم المساعدة	0.71	0.69
الاجتماعي	42	يتزايد إقبال الطلبة لطلب المشورة بصورة مستمرة	0.78	0.73
	43	أقنع الآخرين بأفكاري ومقترحاتي	0.83	0.68
	44	يثق الآخرون بي	0.85	0.78
	45	أفكاري مقبولة لدى الآخرين	0.82	0.77
	46	أشعر بأنني عنصر هام في المدرسة	0.84	0.80
	47	يفضل من حولي التواصل معي باستمرار	0.74	0.69
	48	يحرص أولياء الأمور على حضور الاجتماعات التي أنظّمها لمتابعة المشكلات	0.81	0.69
	49	يتحدث إلى أولياء الأمور في مشكلاتهم	0.74	0.57
	50	يتعاون معي العاملون في المدرسة لحل المشكلات	0.83	0.69

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد مفهوم الذات المهني المدرك قد تراوحت بين (0.51−0.79) مع بعدها، وبين (0.36−0.72) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد مفهوم الذات المهني المثالي قد تراوحت بين (0.61−0.87) مع بعدها، وبين (0.52−0.80) مع الكلي للمقياس، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد مفهوم الذات المهني الاجتماعي قد تراوحت بين (0.74−0.85) مع بعدها، وبين (0.57−0.80) مع الكلي للمقياس.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس مفهوم الذات المهني مع الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات المهني ودرجة كل بعد من أبعاده لم يقل عن معيار (0.20) وهو المعيار الذي أشار إليه عودة (2010) في قبول الفقرة أو رفضها؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس مفهوم الذات المهني.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد المقياس وقيم معاملات ارتباط المجالات بالقياس ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك كما في الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس مفهوم الذات المهني مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس.

العلاقة بين:	الإحصائي	المدرك	المثالي	الاجتماعي
المثالي	معامل الارتباط	**0.74**		
	الدلالة الإحصائية	0.000		
الاجتماعي	معامل الارتباط	**0.72**	**0.81**	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	
الكلي	معامل الارتباط	**0.92**	**0.93**	**0.88**
للمقياس	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (4)، أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس مفهوم الذات المهني مع المقياس ككل قد تراوحت بين (0.88-0.93)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.72−0.81).

ثبات مقياس مفهوم الذات المهني

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والمكونة من (30) مرشدًا ومرشدة، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته (Test Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، والجدول (5) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس مفهوم الذات المهني.

جدول (5): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس مفهوم الذات المهني وأبعاده.

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
المدرك	0.94	**0.92**	24
المثالي	0.96	**0.88**	17
الاجتماعي	0.93	**0.86**	9
الكلي للمقياس	0.97	**0.90**	50

يلاحظ من الجدول (5)، أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات المهني قد بلغت قيمته (0.97) ولأبعاده تراوحت بين (0.93-0.96)، في حين أن ثبات الإعادة للمقياس قد بلغت قيمته (0.90) ولأبعاده تراوحت بين (0.86-0.92).

تصحيح المقياس

تكون مقياس مفهوم الذات المهني بصورته النهائية من (50) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يستجيب لها المرشد وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (دائمًا: وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، غالبًا: وتعطى (4) درجات، أحيانًا: وتعطى (3) درجات، نادرًا: وتعطى درجتين، أبدًا: وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصاغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل (50–250) درجة، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مستوى امتلاك مفهوم الذات المهني لدى المرشدين، وقد صنفت الباحثة استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: مستوى متدني من مفهوم الذات المهني، وتعطى للحاصلين على درجة (2.49) فأقل، ومستوى متوسط من مفهوم الذات المهني، وتعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (2.50 – 3.49)، ومستوى مرتفع من مفهوم الذات المهني، وتعطى للحاصلين على درجة (3.50) فأكثر.

ثانيًا: مقياس نمط الشخصية

بهدف الكشف عن أنماط الشخصية لدى المرشدين التربويين، تم استخدام مقياس أنماط الشخصية المعد من قبل الشريفين والشريفين والدقس (قيد النشر)، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (74) فقرة، وقد تحقق الشريفين والشريفين والدقس من صدق المقياس وثباته، وأشارت النتائج بأنه يتمتع بخصائص سيكومترية مرتفعة وتبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

دلالات صدق وثبات مقياس نمط الشخصية

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس نمط الشخصية، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة مكونة من ستة عشر محكّمًا ومحكّمة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات القياس والتقويم والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، وهم جميعًا من أساتذة جامعة اليرموك في كلية التربية (ملحق، أ) حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة إنتماء الفقرة للمصدر الذي تتبع له، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الأبعاد أو الفقرات.

وقد أبدى عددًا من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات، ودمج فقرات أخرى. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (57) فقرة.

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (30) مرشدًا ومرشدة. حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات مقياس نمط الشخصية وبين الدرجات على كل بعد من أبعاده، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس نمط الشخصية وبين درجة كل بعد من أبعاده.

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات أبعاد مقياس نمط الشخصية وفقًا لأبعاده	الارتباط مع البعد
منفتح/ متحفظ	1	أنتقي عددًا كبيرًا من الأفراد لأجتمع بهم وأتحدث إليهم	**0.41**
	2	أبادر بالتعرف على الآخرين في اللقاءات الجماعية	**0.52**
	3	أستمتع بتبادل الحديث مع الآخرين	**0.54**
	4	أميل لقضاء أغلب أوقاتي مع الآخرين	**0.75**
	5	أستمد طاقتي من وجودي مع الآخرين	**0.56**
	6	أشعر بالسعادة عندما أكون في المناسبات الاجتماعية	**0.71**
	7	أحب العمل بوظيفة تعتمد على التعامل مع الآخرين	**0.59**
	8	أفضل التفاعل مع الآخرين أثناء اللقاءات الجماعية	**0.71**
	9	أفضل الخروج مع أصدقائي للأماكن المفتوحة والتفاعل مع الناس	**0.70**
	10	أتحدث بسهولة مع أي شخص أتعرف عليه	**0.54**
	11	لدي أصدقاء كثر	**0.56**
حسي/ حدسي	12	أعتقد بأنني شخص عملي وواقعي	**0.72**
	13	أثق بكل ما هو واقعي ملموس	**0.59**
	14	أفضل مرافقة الأفراد الواقعيين	**0.75**
	15	أفضل الأفراد ذوي الأفكار الواقعية	**0.61**
	16	أفضل التحدث عن الأمور الواقعية والمادية	**0.66**
	17	أفضل العيش في الواقع وليس الخيال	**0.69**
	18	أهتم بالواقع الذي أعيشه	**0.65**
	19	أفضل التجارب الملموسة والواقعية	**0.72**
	20	أعتبر نفسي شخصًا عمليًا	**0.56**
	21	أفضل الطرائق المعروفة والمألوفة	**0.53**
	22	أثق بالملاحظات الدقيقة والمباشرة	**0.56**
	23	أثق بخبراتي العلمية وتجاربي الواقعية	**0.54**
مفكر/ وجداني	24	أعتبر أن عقلي هو الذي يحرك قلبي	**0.45**
	25	أعتمد على الحقائق الموضوعية في اتخاذ قراراتي	**0.48**
	26	تقوى مشاعري عندما يتحدث الآخرون بلغة المنطق	**0.49**
	27	أعبر عن رأيي بصراحة وبطريقة مباشرة	**0.51**
	28	يصفني الآخرون بأنني منطقي وصريح	**0.68**
	29	أتحكم برغباتي وانفعالاتي	**0.47**
	30	أوضح الأمور بشكل منطقي	**0.53**
	31	أعتبر أن المنطق فوق العاطفة	**0.52**
	32	أحب أن يصفني الآخرون برجاحة العقل	**0.60**
	33	أتصرف بصورة منطقية في كل الأوقات	**0.54**
	34	أتحاور مع الآخرين بلغة المنطق	**0.69**
	35	يصفني الآخرون بأنني صاحب حجة قوية	**0.63**
	36	أعتبر نفسي حازم في قراراتي ولا أتحرر بها	**0.63**
	37	أملك حجة قوية وأقدم البراهين والأدلة	**0.55**
	38	أعطي كل ذي حق حقه ولا أجامل الآخرين	**0.55**
	39	أقنع الآخرين بخياراتي لأنني أثق بها	**0.59**

	40	أتعامل مع الآخرين وفق القانون	**0.60**
	41	أحب التفكير في الأشياء الواقعية	**0.64**
	42	أعمل على إقناع الآخرين بكل الطرق المشروعة	**0.65**
	43	أقدم رغباتي وفق المنطق	**0.64**
	44	أدلل على اختياراتي بقوة الحجة	**0.56**
	45	أعطي كل ذي حق حقة ولا أحب المنافق في القول والعمل	**0.65**
حاسم/ تلقائي	46	أخطط لإنجاز عملي قبل الوقت المحدد	**0.61**
	47	أعتبر نفسي أكثر تنظيمًا في التعامل مع الأحداث	**0.63**
	48	أفضل التقيد بجدول زمني لإنجاز أعمالي	**0.53**
	49	أتقيد بخطوات محددة لإنجاز أعمالي	**0.57**
	50	أميل إلى ترتيب مواعيدي الاجتماعية مسبقًا	**0.44**
	51	أفضل تنظيم حياتي وفقًا لمواعيد مسبقة	**0.63**
	52	أحب أن أبدأ العمل على أي مهمة فور تكليفي بها	**0.41**
	53	أحسم الأمور بسرعة واتخذ قراراتي في وقت قصير	**0.51**
	54	أتجنب العمل تحت الضغط والظروف الطارئة	**0.60**
	55	أنزعج عندما لا يلتزم الآخرون بمواعيدهم معي	**0.53**
	56	أتحمل مسؤولية أفعالي مهما كانت النتائج	**0.57**
	57	أبدأ العمل في أي مهمة فور تكليفي بها	**0.41**

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد نمط الشخصية (منفتح/متحفظ) قد تراوحت بين (0.41−0.75) مع بعدها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد نمط الشخصية (حسي/حدسي) قد تراوحت بين (0.53−0.75) مع بعدها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد نمط الشخصية (مفكر/وجداني) قد تراوحت بين (0.45−0.69) مع بعدها، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد نمط الشخصية (حاسم/تلقائي) قد تراوحت بين (0.41−0.63) مع بعدها.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بمؤشرات صدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس نمط الشخصية مع البعد الذي تنتمي إليه لم يقل عن (0.20) وهو المعيار الذي أشار إليه عودة (2010) في قبول الفقرة أو رفضها؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس نمط الشخصية.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات الارتباط البينية (Inter–correlation) لأبعاد مقياس نمط الشخصية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك كما في الجدول (7).

جدول (7): قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس نمط الشخصية.

العلاقة بين	الإحصائي	منفتح/متحفظ	حسي/حدسي	مفكر/وجداني
حسي/حدسي	معامل الارتباط	**0.49**		
	الدلالة الإحصائية	0.000		
مفكر/وجداني	معامل الارتباط	**0.18**	**0.26**	
	الدلالة الإحصائية	0.044	0.005	
حاسم/تلقائي	معامل الارتباط	**0.31**	**0.34**	**0.41**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (7)، أن قيم معاملات الارتباط البينية (Inter–correlation) قد تراوحت بين (0.18-0.49)، وهذه القيم تعد مؤشر على استقلالية أنماط الشخصية عن بعضها بعضًا لانخفاض قيم معاملات الارتباط بينها.

ثبات مقياس نمط الشخصية

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والمكونة من (30) مرشدًا ومرشدة، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الإختبار وإعادته (Test Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، والجدول (8) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس نمط الشخصية.

جدول (8): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس نمط الشخصية وأبعاده.

أنماط الشخصية	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
منفتح/متحفظ	0.81	**0.91**	11
حسي/حدسي	0.84	**0.90**	12
مفكر/وجداني	0.90	**0.87**	22
حاسم/تلقائي	0.83	**0.83**	12

يلاحظ من الجدول (8)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس نمط الشخصية قد تراوحت بين (0.81-0.90)، في حين أن قيم ثبات الإعادة للأبعاد تراوحت بين (0.83-0.91).

تصحيح المقياس

تكون مقياس نمط الشخصية بصورته النهائية من (57) فقرة، يستجيب لها المرشد وفق تدريج ثلاثي يشتمل على البدائل التالية: (توافقني جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (+1) درجة، وتوافقني إلى حد ما، وتعطى (−1) درجة، ومتساوية، وتعطى (0) درجة). يجمع كل تفضيل على حدة في مفتاح التصحيح، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على أن هذا التفضيل هو السائد في المجال، ويحدد نمط الشخصية للمرشد بالدرجة الأكبر لكل مجال من مجالات أنماط الشخصية، ويكتب نمط الشخصية بـ Code من أربعة أحرف مثل: INTP، ENTP، ISTP، ESTJ.

ثالثًا: مقياس قلق الأداء

بهدف الكشف عن مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين، قامت الباحثة بتطوير مقياس الشريفين (2011) بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية. حيث تكون المقياس بصورته الأولية قبل التحكيم من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: (البعد المعرفي: وله (10) فقرات، والبعد الفسيولوجي: وله (10) فقرات، والبعد السلوكي: وله (10) فقرة) (ملحق، ب).

دلالات صدق وثبات مقياس الشريفين (2011)

مؤشرات صدق بناء مقياس الشريفين (2011)

أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت بين (738. – 306.)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (767. – 231.)، وقد اعتمد الباحث معيارًا لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن (20.). وبناء على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم فقد تم قبول فقرات المقياس جميعها، وبالتالي تكون مقياس قلق الأداء بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس قلق الأداء، وقيم معاملات ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل. وقيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الأداء كانت مرتفعة، وتراوحت بين (834. – 881.)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضًا وتراوحت بين (825. – 965.)، ويعد ذلك مؤشرًا على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس الشريفين (2011)

قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين؛ أولًا: باستخدام معامل ثبات الاستقرار فبهدف التحقق من ثبات المقياس المستخدم ودقة فقراته قام الباحث بيطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة في إحدى الشعب التي يدرّسها الباحث، مراعيًا ألا يكون أفراد العينة الاستطلاعية ضمن أفراد عينة الدراسة الرئيسة، ثم أعيد تطبيقة على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الإعادة (Test Retst) (معامل ثبات الاستقرار) حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.93) وللأبعاد الفرعية (0.88) (0.85) (0.90) على الترتيب.

ثانيًا: تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس قلق الأداء (0.91) وهي قيمة مرتفعة، وأما معاملات الثبات لأبعاد المقياس فقد بلغت (0.87) (0.89) (0.84) على الترتيب، وهي أقل من معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، وهي مرتفعة أيضًا، وهي مؤشرات على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) مرتفعة.

دلالات صدق وثبات مقياس قلق الأداء

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس قلق الأداء، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة مكونة من ستة عشر محكّمًا ومحكّمة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات القياس والتقويم والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، وهم جميعًا من أساتذة جامعة اليرموك في كلية التربية (ملحق، أ) حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة إنتماء الفقرة للبعد الذي تتبع له، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الأبعاد أو الفقرات.

وقد أبدى عددًا من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات، ودمج فقرات بأخرى، وإضافة بعض الفقرات. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (40) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (البعد النفسي والانفعالي وله (20) فقرة، والبعد المعرفي وله (9) فقرات، والبعد الجسمي وله (11) فقرة (ملحق، ج).

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (30) مرشدًا ومرشدة. حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات مقياس قلق الأداء وبين الدرجات على مقياس قلق الأداء ككل والدرجات على البعد الذي تتبع له. والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): قيم معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط القوة بالدرجة الكلية لمقياس قلق الأداء.

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس قلق الأداء وفقًا لأبعاده	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: المقياس
النفسي والانفعالي	1	معرفة المسترشدين لأفكاري تثير قلقي	**0.62**	**0.58**
	2	أفقد الثقة بنفسي أثناء العملية الإرشادية	**0.68**	**0.66**
	3	أحبط لعدم قدرتي على تحديد النظرية التي أعتمد عليها	**0.51**	**0.47**
	4	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات عند حاجتي لها	**0.57**	**0.52**
	5	أشعر بأن المقابلة الإرشادية مزعجة ومقلقة	**0.67**	**0.63**
	6	أشك بقدرتي على توظيف المهارات الإرشادية	**0.60**	**0.51**
	7	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور المقابلات الإرشادية	**0.71**	**0.66**
	8	أفقد التحكم بنفسي أثناء العملية الإرشادية	**0.76**	**0.75**
	9	يصعب عليَّ البدء بالحديث مع المسترشدين	**0.71**	**0.67**
	10	أتجنب النظر في عيني المسترشد	**0.71**	**0.67**
	11	أنهي العملية الإرشادية بوقت قصير	**0.56**	**0.49**
	12	أنسحب من المقابلة الإرشادية عندما لا أعرف ما أقول	**0.70**	**0.69**
	13	أرتبك عندما يقترب موعد المقابلة	**0.76**	**0.75**
	14	خوفي من إجراء المقابلة الإرشادية يعيق أدائي	**0.79**	**0.72**
	15	أفقد التحكم بانفعالاتي أثناء المقابلة الإرشادية	**0.75**	**0.75**
	16	أشعر بالملل والانزعاج أثناء المقابلة الإرشادية	**0.69**	**0.68**
	17	أشعر بعدم الرغبة في الحديث مع المسترشد أثناء المقابلة الإرشادية	**0.76**	**0.72**
	18	تفكيري بالنتائج المترتبة على العملية الإرشادية تثير قلقي	**0.72**	**0.72**
	19	انشغالي بالتفكير بما سيقوله المسترشد يشعرني بعدم الارتياح	**0.72**	**0.70**
	20	أفكر بالانطباع الذي سيأخذه المسترشد عني	**0.65**	**0.63**
	21	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء العملية الإرشادية	**0.70**	**0.70**
المعرفي	22	أشعر بعدم التركيز وقت العملية الإرشادية	**0.71**	**0.66**
	23	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء العملية الإرشادية	**0.74**	**0.66**
	24	أجد صعوبة في استيعاب حديث المسترشد	**0.75**	**0.69**
	25	أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات أثناء العملية الإرشادية	**0.84**	**0.71**
	26	أتجنب الانتقال من موضوع لآخر أثناء العملية الإرشادية	**0.53**	**0.34**
	27	أفكر أثناء المقابلة الإرشادية بما عليَّ استخدامه مع المسترشد	**0.57**	**0.40**
	28	أنسى ما أريد قوله للمسترشد	**0.81**	**0.76**
	29	يربكني التفكير بالمفاجآت التي قد تظهر في حديث المسترشد	**0.78**	**0.75**

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس قلق الأداء وفقًا لأبعاده	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: المقياس
الجسمي	30	يضعف صوتي أثناء المقابلة الإرشادية	0.76	0.70
	31	أجد صعوبة في الاستقرار عند إجراء المقابلة الإرشادية	0.84	0.79
	32	يزداد معدل إفراز العرق لدي أثناء المقابلة الإرشادية	0.80	0.76
	33	أشعر بالصداع عند إجراء المقابلة الإرشادية	0.77	0.73
	34	يجف حلقي عند إجراء المقابلة الإرشادية	0.74	0.63
	35	ترتجف يداي عند ممارسة التسجيل الكتابي	0.78	0.62
	36	أعجز عن الحركة عند إجراء المقابلة الإرشادية	0.80	0.62
	37	تتسارع أنفاسي عند إجراء المقابلة الإرشادية	0.77	0.66
	38	أشعر بالضيق والوهن عند إجراء المقابلة الإرشادية	0.77	0.67
	39	تتزايد سرعة ضربات قلبي أثناء المقابلة الإرشادية	0.86	0.75
	40	أشعر ببرودة في جسمي أثناء المقابلة الإرشادية	0.74	0.67

يلاحظ من الجدول (9)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد قلق الأداء النفسي والانفعالي قد تراوحت بين (0.51-0.79) مع بعدها، وبين (0.47-0.75) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد قلق الأداء المعرفي قد تراوحت بين (0.53-0.84) مع بعدها، وبين (0.34-0.76) مع الكلي للأداة، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد قلق الأداء الجسمي قد تراوحت بين (0.76–0.86) مع بعدها، وبين (0.62–0.79) مع الكلي للأداة.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس قلق الأداء مع الدرجة الكلية لمقياس قلق الأداء ودرجة كل بعد من أبعاده لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس وذلك وفق ما أشار إليه عودة (2010).

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد مقياس قلق الأداء وقيم معاملات ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك كما في الجدول (10).

جدول (10): قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس قلق الأداء مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس.

العلاقة بين:	الإحصائي	النفسي والانفعالي	المعرفي	الجسمي
المعرفي	معامل الارتباط	**0.75**		
	الدلالة الإحصائية	0.000		
الجسمي	معامل الارتباط	**0.74**	**0.71**	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	
الكلي للمقياس	معامل الارتباط	**0.96**	**0.86**	**0.88**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (10)، أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس قلق الأداء مع المقياس ككل قد تراوحت بين (0.86-0.96)، وأن قيمة معامل الارتباط البيني لأبعاد مقياس قلق الأداء قد تراوحت بين (0.71-0.75).

ثبات مقياس قلق الأداء

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والمكونة من (30) مرشدًا ومرشدة، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الإختبار وإعادته (Test Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، والجدول (11) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس قلق الأداء.

جدول (11): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس قلق الأداء وأبعاده.

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
النفسي والانفعالي	0.94	**0.92**	21
المعرفي	0.85	**0.86**	8
الجسمي	0.94	**0.89**	11
الكلي للمقياس	0.96	**0.89**	40

يلاحظ من الجدول (11)، أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس قلق الأداء قد بلغت قيمته (0.96) ولأبعاده تراوحت بين (0.85-0.94)، في حين أن ثبات الإعادة لمقياس قلق الأداء قد بلغت قيمته (0.90) ولأبعاده تراوحت بين (0.86-0.92).

تصحيح المقياس

تكون مقياس قلق الأداء بصورته النهائية من (40) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يستجيب لها المرشد وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (دائمًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، غالبًا، وتعطى (4) درجات، أحيانًا، وتعطى (3) درجات، نادرًا، وتعطى درجتين، أبدًا، وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصاغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل (40–200) درجة، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مدى مصاحبة القلق لأداء المرشدين، وقد صنفت الباحثة استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: مستوى متدني من قلق الأداء، وتعطى للحاصلين على درجة (2.49) فأقل، ومستوى متوسط من قلق الأداء، وتعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (2.50-3.49)، ومستوى مرتفع من قلق الأداء، وتعطى للحاصلين على درجة (3.49) فأكثر.

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة الحالية وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

1. إعداد مقاييس الدراسة بصورها الأولية، وهم مقياس قلق الأداء، ومقياس مفهوم الذات المهني ومقياس نمط الشخصية.

2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديريات تربية إربد الأولى(تربية لواء قصبة إربد)، والثانية (تربية لواء بني عبيد)، والثالثة (تربية لوائي الطيبة والوسطية).

3. تم توجيه كتاب من مديريات التربية إلى مدراء المدارس لتطبيق المقاييس على المرشدين.

4. زيارة الجمعية الأردنية لعلم النفس لتطبيق المقاييس.

5. التحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة، وتطبيقهم على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة المستهدفة بهدف التحقق من دلالات الصدق والثبات لهم، وإخراجهم في صورتهم النهائية.

6. توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة المختارة، مع التوضيح للمرشدين أهمية البحث وأهدافه وكيفية الإجابة على الأدوات، ومع التأكيد على أن الإجابة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وأنها ستعامل معاملة سرية تامة.

7. جمع أدوات الدراسة من المرشدين حيث جمع (143) استبانة من أصل (170) استبانة تم توزيعها. وبعد ذلك تم التأكد من اكتمال الشروط فيها لأغراض التحليل الإحصائي، من حيث الإجابة على جميع الفقرات، وتعبئة المعلومات العامة، وتم استبعاد بعض الاستبانات التي لم تكتمل فيها الشروط، وبذلك أصبحت عينة الدراسة الفعلية مكونة من (121) مرشدًا ومرشدة.

8. إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS)، لإجراء التحليلات التحليلات الإحصائية المناسبة، ثم الوصول للنتائج وتفسيرها.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة الرئيسية وهي مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية.

ب. المتغيرات المستقلة ثانوية الأثر؛ وهي:

1. الجنس؛ وله فئتان (ذكر وأنثى).

2. الحالة الاجتماعية؛ وله فئتان (أعزب، ومتزوج).

ج. المتغير التابع؛ وهو: قلق الأداء .

منهج البحث

تعد الدراسة الحالية تنبؤية من حيث نوع دراسة الروابط والعلاقات، وتم استخدام المنهج الارتباطي الوصفي بهدف التعرف إلى تأثير المتغيرات المستقلة المتنبئة (مفهوم الذات المهني، أنماط الشخصية) في قلق الأداء لدى المرشدين التربويين (المتغير التابع) المتنبأ به.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابةعن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الأداء وأبعاده والفقرات التي تتبع للأبعاد لدى المرشدين التربويين في الأردن، مع مراعاة ترتيب الأبعاد ثم الفقرات في ضوء الأبعاد التي تتبع لها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفهوم الذات المهني وأبعاده والفقرات التي تتبع للأبعاد لدى المرشدين التربويين في الأردن، مع مراعاة ترتيب الأبعاد ثم الفقرات في ضوء الأبعاد التي تتبع لها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب التكرارات الملاحظة والنسب المئوية والتكرارات المتوقعة والباقي والباقي المعياري وقيم (χ^2) المحسوبة لأنماط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن، مع مراعاة ترتيب أنماط الشخصية تنازليًا وفقًا للباقي المعياري.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين أنماط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن.
- للإجابة عن سؤال الدراسة السادس؛ تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغيري (الجنس، الحالة الاجتماعية)، ثم تم تحويلها إلى قيم Z الفشرية المناظرة لها، متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعيّنتين مستقلتين.
- للإجابة عن سؤال الدراسة السابع؛ تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين أنماط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغيري (الجنس، الحالة الاجتماعية)، ثم تم تحويلها إلى قيم Z الفشرية المناظرة لها، متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعيّنتين مستقلتين.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثامن؛ تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Multiple stepwise regerssion).

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مفهوم الذات المهني وأبرز أنماط الشخصية ومستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بينها وأثر بعض المتغيرات الخاصة بهم فيها، وذلك عن طريق الإجابة عن كلٍّ من أسئلة الدراسة الآتية:

أولًا: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "**ما مستوى مفهوم الذات المهني لدى المرشدين التربويين في الأردن؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى مفهوم الذات المهني وأبعاده لدى المرشدين التربويين في الأردن، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا، وذلك كما في الجدول (12).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مفهوم الذات المهني وأبعاده لدى المرشدين التربويين في الأردن مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم البعد	مفهوم الذات المهني وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المفهوم
1	2	المثالي	4.52	0.35	مرتفع
2	1	المدرك	4.25	0.38	مرتفع
3	3	الاجتماعي	3.82	0.53	مرتفع
		الكلي للمقياس	4.27	0.34	مرتفع

يلاحظ من الجدول (12)، أن مستوى مفهوم الذات المهني وأبعاده لدى المرشدين التربويين في الأردن قد كان (مرتفعًا) وفقًا للمعيار المذكور في الفصل الثالث، حيث جاءت أبعاد مفهوم الذات المهني لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا للترتيب التالي: بعد مفهوم الذات المهني المثالي في المرتبة الأولى، تلاه بعد مفهوم الذات المهني المدرك في المرتبة الثانية، وأخيرًا؛ تلاه بعد مفهوم الذات المهني الاجتماعي في المرتبة الثالثة.

إضافة الى ما تقدم؛ تم حساب الاوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات بعد مفهوم الذات المدرك، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا، وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد مفهوم الذات المدرك لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليًا.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات مفهوم الذات المهني المدرك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المفهوم
المدرك	1	18	أفتخر عند إحداث تغييرات إيجابية في سلوكات الآخرين	4.58	0.75	مرتفع
	2	21	أفتخر بتعلمي الخبرات الجديدة	4.50	0.86	مرتفع
	3	23	أتجنب استغلال المسترشدين وذويهم	4.49	0.95	مرتفع
	4	12	أتحمل المسؤولية تجاه أعمالي الإرشادية	4.48	0.83	مرتفع
	5	16	أتقبل ذاتي	4.45	0.81	مرتفع
	6	20	أنشر التوعية بأهمية النظافة الشخصية والبيئية	4.44	0.86	مرتفع
	7	17	أعتبر نفسي متكيفًا مع مهنتي كمرشد	4.40	0.86	مرتفع
	8	10	مظهري يتناسب مع عملي الإرشادي	4.38	0.97	مرتفع
	9	5	أتفهم مشاعر المسترشدين وقيمهم	4.35	0.80	مرتفع
	10	14	أتقبل النقد البناء	4.31	0.84	مرتفع
	11	13	أصبر على سلوك المسترشدين	4.29	0.79	مرتفع
	12	19	أعبر عن أفكاري بصراحة ووضوح	4.27	0.83	مرتفع
	13	22	أقدم المشورة لزملائي في كثير من قضاياهم الشخصية	4.26	0.76	مرتفع
	14	11	لدي القدرة على العمل تحت الضغط	4.23	0.85	مرتفع
	15	15	أشعر بالاستقرار النفسي	4.20	0.83	مرتفع
	16	9	أوضح مهامي الإرشادية للآخرين	4.16	0.95	مرتفع
	17	1	أمتلك المؤهلات العلمية اللازمة للعمل الإرشادي	4.12	0.88	مرتفع
	18	7	أوثّق أعمالي الإرشادية بشكل منتظم	4.08	1.02	مرتفع
	19	24	أهتم بتفعيل دور اللجنة الإرشادية المدرسية	4.07	1.05	مرتفع
	20	6	أوظف فنيات متعددة في المقابلة الإرشادية	4.07	0.87	مرتفع
	21	4	أخطط بشكل مسبق للقيام بالأعمال الإرشادية	3.98	0.90	مرتفع
	22	2	أتابع كل ما هو جديد في مهنة الإرشاد	3.97	1.00	مرتفع
	23	8	أتعامل بشكل فاعل مع مجموعات الإرشاد الجمعي	3.97	0.97	مرتفع
	24	3	أطبق الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية المختلفة	3.88	0.88	مرتفع

يلاحظ من الجدول (13) أن فقرات بعد مفهوم الذات المدرك قد صنفت ضمن مستوى (مرتفع) لجميع الفقرات، حيث جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على (أفتخر عند إحداث تغييرات إيجابية في سلوكات الآخرين) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.58)، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على (أطبق الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية المختلفة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.88).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد مفهوم الذات المثالي لدى افراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا، وذلك كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد مفهوم الذات المثالي لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليًا.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات مفهوم الذات المهني المثالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المفهوم
المثالي	1	30	أسعى لأكون متحررًا من كل أشكال التميز والتعصب	4.54	0.82	مرتفع
	2	33	أسعى لأكون شخصية متسامحة مع الآخرين	4.54	0.84	مرتفع
	3	29	أسعى لتنمية مفهوم إيجابي عن الذات لمن أتعامل معهم	4.50	0.81	مرتفع
	4	40	أسعى لكسب ثقة المسترشدين وأولياء أمورهم	4.50	0.85	مرتفع
	5	38	أسعى للتواصل بشكل فاعل مع من أعمل معهم	4.49	0.75	مرتفع
	6	39	أسعى للالتزام بأوقات العمل	4.49	0.82	مرتفع
	7	41	أسعى لأن أكون مبادرًا في تقديم المساعدة	4.48	0.73	مرتفع
	8	32	أحرص على أن أكون قدوة للآخرين	4.45	0.82	مرتفع
	9	28	أسعى لتقديم الدعم النفسي لجميع من أتعامل معهم	4.43	0.88	مرتفع
	10	31	أسعى لتطوير مهاراتي للحديث مع الآخرين	4.40	0.89	مرتفع
	11	37	أطمح لأتميّز في عملي الإرشادي	4.38	0.97	مرتفع
	12	27	أسعى لتطبيق الميثاق الأخلاقي للعاملين في مهنة الإرشاد	4.36	0.89	مرتفع
	13	25	أسعى لتوفير بيئة مدرسية وصفيّة آمنة	4.34	0.94	مرتفع
	14	34	أسعى للفصل بين حياتي الشخصية وعملي	4.31	0.83	مرتفع
	15	35	أسعى للسيطرة على انفعالاتي في المواقف المختلفة	4.31	0.79	مرتفع
	16	26	أحرص على متابعة كل ما هو جديد	4.19	0.94	مرتفع
	17	36	أسعى للحصول على مؤهلات عليا في تخصصي	4.05	1.13	مرتفع

يلاحظ من الجدول (14) أن فقرات بعد مفهوم الذات المثالي قد صنفت ضمن مستوى (مرتفع) لجميع الفقرات، فقد جاءت الفقرة رقم (30) والتي تنص على (أسعى لأكون متحررًا من كل اشكال التمييز والتعصب) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.54)، وجاءت الفقرة رقم (36) والتي تنص على (أسعى للحصول على مؤهلات عليا في تخصصي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.05).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد مفهوم الذات الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا، وذلك كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد مفهوم الذات الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليًا.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات مفهوم الذات المهني الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المفهوم
الاجتماعي	1	46	أشعر بأنني عنصر هام في المدرسة	4.33	0.86	مرتفع
	2	44	يثق الآخرون بي	4.28	0.87	مرتفع
	3	47	يفضل من حولي التواصل معي باستمرار	4.26	0.91	مرتفع
	4	45	أفكاري مقبولة لدى الآخرين	4.21	0.85	مرتفع
	5	42	يتزايد إقبال الطلبة لطلب المشورة بصورة مستمرة	4.19	0.88	مرتفع
	6	43	أقنع الآخرين بأفكاري ومقترحاتي	4.14	0.87	مرتفع
	7	50	يتعاون معي العاملون في المدرسة لحل المشكلات	3.92	1.11	مرتفع
	8	49	يتحدث إلى أولياء الأمور في مشكلاتهم	3.91	1.14	مرتفع
	9	48	يحرص أولياء الأمور على حضور الاجتماعات التي أنظّمها لمتابعة المشكلات	3.75	1.17	مرتفع

يلاحظ من الجدول (15) أن فقرات بعد مفهوم الذات الإجتماعي قد صنفت ضمن مستوى (مرتفع) لجميع الفقرات، حيث جاءت الفقرة رقم (46) والتي تنص على (أشعر بأنني عنصر هام في المدرسة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.33)، وجاءت الفقرة رقم (48) والتي تنص على (يحرص أولياء الأمور على حضور الاجتماعات التي أنظمها لمتابعة المشكلات) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.75).

ثانيًا: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "**ما أبرز أنماط الشخصية السائدة لدى المرشدين التربويين في الأردن؟**"؛ فقد تم حساب التكرارات المشاهدة (Observed Frequencies) والنسب المئوية والتكرار المتوقع (Expected Frequencies) والباقي لهما (Residual) والباقي المعياري (Standardized Residual) لكل نمط من أنماط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن؛ متبوعة باستخدام اختبار (χ^2) لحسن مطابقة

(Goodness of Fit) التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصية لتكراراتها المتوقعة، وذلك كما في الجدول (16).

الجدول (16): نتائج اختبار (χ^2) لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصية لتكراراتها المتوقعة.

الرتبة	أنماط الشخصية	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي	الباقي المعياري	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
1	ESTJ	62	51.2	8.07	53.93	**18.99**	**360.596**	1	0.000
2	ESFJ	16	13.2	8.07	7.93	**2.79**	**7.802**	1	0.005
3	ESFP	10	8.3	8.07	1.93	0.68	0.463	1	0.496
4	ISTJ	9	7.4	8.07	0.93	0.33	0.108	1	0.742
5	ESTP	5	4.1	8.07	−3.07	−1.08	1.166	1	0.280
6	INTJ	4	3.3	8.07	−4.07	−1.43	2.050	1	0.152
7	ENFJ	3	2.5	8.07	−5.07	−1.78	3.182	1	0.074
8	ENTP	3	2.5	8.07	−5.07	−1.78	3.182	1	0.074
9	ENFP	2	1.7	8.07	−6.07	**−2.14**	**4.563**	1	0.033
10	INFP	2	1.7	8.07	−6.07	**−2.14**	**4.563**	1	0.033
11	ENTJ	1	0.8	8.07	−7.07	**−2.49**	**6.191**	1	0.013
12	INFJ	1	0.8	8.07	−7.07	**−2.49**	**6.191**	1	0.013
13	INTP	1	0.8	8.07	−7.07	**−2.49**	**6.191**	1	0.013
14	ISFJ	1	0.8	8.07	−7.07	**−2.49**	**6.191**	1	0.013
15	ISTP	1	0.8	8.07	−7.07	**−2.49**	**6.191**	1	0.013
الكلي		121	100.0	121.00	0.00	0.00	**418.628**	14	0.000

يتضح من الجدول (16) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات المشاهدة وبين التكرارات المتوقعة لأنماط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقاً لاختبار (χ^2) لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن للتكرارات المتوقعة لها؛ مما قاد إلى حساب الباقي المعياري لتحديد أنماط الشخصية الأكثر انتشارًا بين أفراد عينة الدراسة؛ بمعنى أن التكرارات المشاهدة أكبر من التكرارات المتوقعة لها وبفارق جوهري بدلالة الباقي المعياري لها، وبهذا جاءت أنماط الشخصية الأكثر انتشاراً وفقًا للترتيب الآتي: 1) نمط الشخصية ESTJ في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية مقدارها (51.2%) من جلِّ أفراد عينة الدراسة، 2) نمط الشخصية ISFJ في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية مقدارها (13.2%) من جلِّ أفراد عينة الدراسة. أما

بالنسبة لأنماط الشخصية (ESFP، ISTJ، ESTP، INTJ، ENFJ، ENTP) فهي متوافرة لدى أفراد عينة الدراسة إلا أنها متزنة بمعنى أن تكراراتها الملاحظة لا تختلف جوهريًا عن التكرارات المتوقعة لها. وبالنسبة لبقية أنماط الشخصية فقد جاءت أقل انتشارًا وبفارق جوهري عما هو متوقع لها؛ وهي (ENFP، INFP، ENTJ، INFJ، INTP، ISFJ، ISTP).

ثالثًا: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: "**ما مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الأداء وأبعاده لدى المرشدين التربويين في الأردن، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا، وذلك كما في الجدول (17).

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الأداء وأبعاده لدى المرشدين التربويين في الأردن مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم البعد	قلق الأداء وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القلق
1	2	المعرفي	2.25	0.69	منخفض
2	1	النفسي والانفعالي	2.00	0.69	منخفض
3	3	الجسمي	1.58	0.81	منخفض
		الكلي للمقياس	1.93	0.66	منخفض

يلاحظ من الجدول (17)، أن مستوى قلق الأداء وأبعاده لدى المرشدين التربويين في الأردن قد كان (منخفضًا) وفقًا للمعيار المذكور في الفصل الثالث، حيث جاءت أبعاد قلق الأداء لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا للترتيب الآتي: بعد قلق الأداء المعرفي في المرتبة الأولى، تلاه بعد قلق الأداء النفسي والانفعالي في المرتبة الثانية، وأخيرًا؛ تلاه بعد قلق الأداء الجسمي في المرتبة الثالثة.

إضافة الى ما تقدم؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد قلق الأداء النفسي والانفعالي، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا، وذلك كما هو مبين في الجدول (18).

جدول (18): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات بعد قلق الأداء النفسي والانفعالي لدى المرشدين التربويين في الأردن مرتبة تنازليًا.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات قلق الأداء النفسي والانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القلق
النفسي والانفعالي	1	4	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات عند حاجتي لها	2.42	0.98	منخفض
	2	3	أحبط لعدم قدرتي على تحديد النظرية التي أعتمد عليها	2.26	0.94	منخفض
	3	11	أنهي العملية الإرشادية بوقت قصير	2.25	0.98	منخفض
	4	20	أفكر بالانطباع الذي سيأخذه المسترشد عني	2.22	1.29	منخفض
	5	1	معرفة المسترشدين لأفكاري تثير قلقي	2.09	0.98	منخفض
	6	18	تفكيري بالنتائج المترتبة على العملية الإرشادية تثير قلقي	1.95	1.05	منخفض
	7	6	أشك بقدرتي على توظيف المهارات الإرشادية	1.87	1.03	منخفض
	8	19	انشغالي بالتفكير بما سيقوله المسترشد يشعرني بعدم الارتياح	1.85	1.09	منخفض
	9	21	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء العملية الإرشادية	1.81	0.87	منخفض
	10	15	أفقد التحكم بانفعالاتي أثناء المقابلة الإرشادية	1.75	0.92	منخفض
	11	16	أشعر بالملل والانزعاج أثناء المقابلة الإرشادية	1.75	0.76	منخفض
	12	17	أشعر بعدم الرغبة في الحديث مع المسترشد أثناء المقابلة الإرشادية	1.72	0.90	منخفض
	13	5	أشعر بأن المقابلة الإرشادية مزعجة ومقلقة	1.70	0.95	منخفض
	14	13	أرتبك عندما يقترب موعد المقابلة	1.60	0.94	منخفض
	15	12	أنسحب من المقابلة الإرشادية عندما لا أعرف ما أقول	1.60	0.87	منخفض
	16	8	أفقد التحكم بنفسي أثناء العملية الإرشادية	1.57	0.86	منخفض
	17	14	خوفي من إجراء المقابلة الإرشادية يعيق أدائي	1.56	0.75	منخفض
	18	2	أفقد الثقة بنفسي أثناء العملية الإرشادية	1.55	0.76	منخفض
	19	10	أتجنب النظر في عيني المسترشد	1.55	0.91	منخفض
	20	9	يصعب عليَّ البدء بالحديث مع المسترشدين	1.55	0.85	منخفض
	21	7	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور المقابلات الإرشادية	1.47	0.75	منخفض

يلاحظ من الجدول (18) أن فقرات بعد قلق الأداء النفسي والانفعالي قد صنفت ضمن مستوى (منخفض) لجميع الفقرات، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على (أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات عند حاجتي لها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.42)، وجاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على (أبحث عن مبررات تمنعني من حضور المقابلات الإرشادية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.47).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد قلق الأداء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا، وذلك كما هو موضح في الجدول (19).

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد قلق الاداء المعرفي لدى المرشدين التربويين في الأردن مرتبة تنازليًا.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات قلق الأداء المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القلق
المعرفي	1	27	أفكر أثناء المقابلة الإرشادية بما عليَّ استخدامه مع المسترشد	2.65	1.22	متوسط
	2	26	أتجنب الانتقال من موضوع لآخر أثناء العملية الإرشادية	2.26	1.12	منخفض
	3	25	أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات أثناء العملية الإرشادية	2.00	0.91	منخفض
	4	29	يربكني التفكير بالمفاجآت التي قد تظهر في حديث المسترشد	1.93	0.98	منخفض
	5	23	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء العملية الإرشادية	1.90	0.86	منخفض
	6	28	أنسى ما أريد قوله للمسترشد	1.86	0.99	منخفض
	7	24	أجد صعوبة في استيعاب حديث المسترشد	1.83	0.95	منخفض
	8	22	أشعر بعدم التركيز وقت العملية الإرشادية	1.70	0.85	منخفض

يلاحظ من الجدول (19) أن فقرات بعد قلق الأداء المعرفي قد صنفت ضمن مستوى (منخفض) لجميع الفقرات، حيث جاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على (أتجنب الانتقال من موضوع لآخر أثناء العملية الإرشادية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.26)، وجاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على (أشعر بعدم التركيز وقت العملية الإرشادية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.70)، باستثناء الفقرة (27) والتي تنص على (أفكر أثناء المقابلة الإرشادية بما عليَّ استخدامه مع المسترشد) فقد صنفت ضمن مستوى (متوسط).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد قلق الأداء الجسمي لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا، وذلك كما هو موضح في الجدول (20).

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد قلق الاداء الجسمي لدى المرشدين التربويين في الأردن مرتبة تنازليًا.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات قلق الأداء الجسمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القلق
الجسمي	1	31	أجد صعوبة في الاستقرار عند إجراء المقابلة الإرشادية	1.64	0.94	منخفض
	2	30	يضعف صوتي أثناء المقابلة الإرشادية	1.62	0.95	منخفض
	3	33	أشعر بالصداع عند إجراء المقابلة الإرشادية	1.58	0.97	منخفض
	4	34	يجف حلقي عند إجراء المقابلة الإرشادية	1.53	0.81	منخفض
	5	39	تتزايد سرعة ضربات قلبي أثناء المقابلة الإرشادية	1.49	0.88	منخفض
	6	35	ترتجف يداي عند ممارسة التسجيل الكتابي	1.45	0.87	منخفض
	7	38	أشعر بالضيق والوهن عند إجراء المقابلة الإرشادية	1.45	0.88	منخفض
	8	32	يزداد معدل إفراز العرق لدي أثناء المقابلة الإرشادية	1.43	0.89	منخفض
	9	37	تتسارع أنفاسي عند إجراء المقابلة الإرشادية	1.43	0.81	منخفض
	10	36	أعجز عن الحركة عند إجراء المقابلة الإرشادية	1.41	0.80	منخفض
	11	40	أشعر ببرودة في جسمي أثناء المقابلة الإرشادية	1.33	0.78	منخفض

يلاحظ من الجدول (20) أن فقرات بعد قلق الأداء الجسمي قد صنفت ضمن مستوى (منخفض) لجميع الفقرات، حيث جاءت الفقرة رقم (31) والتي تنص على (أجد صعوبة في الاستقرار عند إجراء المقابلة الإرشادية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.64)، وجاءت الفقرة رقم (40) والتي تنص على (أشعر بالبرودة في جسمي أثناء المقابلة الإرشادية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.33).

رابعًا: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصَّ على: "**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مفهوم الذات المهني وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟**"؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن، وذلك كما في الجدول (21).

جدول (21): قيم معاملات الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن.

العلاقة بين:	الإحصائي	النفسي والانفعالي	المعرفي	الجسمي	الكلي للمقياس
المدرك	معامل الارتباط	**-0.63**	**-0.52**	**-0.47**	**-0.61**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
المثالي	معامل الارتباط	**-0.46**	**-0.39**	**-0.48**	**-0.49**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
الاجتماعي	معامل الارتباط	**-0.42**	**-0.40**	**-0.40**	**-0.44**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
الكلي للمقياس	معامل الارتباط	**-0.57**	**-0.49**	**-0.50**	**-0.58**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (21) أن كافة العلاقات بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن قد كانت عكسية (سالبة) الاتجاه، حيث صُنِّفت قوة العلاقات وفقاً لمعيار (Hinkle, Wiersma, Jurs, 1998) على أنها:

1. علاقات (متوسطة) القوة، حيث يبلغ عددها ست علاقات ارتباطية من أصل ست عشرة علاقة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين كلٍّ من: أ) مفهوم الذات المهني وبعده (المدرك) من جهة وبين قلق الأداء وبعده (النفسي والانفعالي) من جهة أخرى، ب) مفهوم الذات المهني من جهة وبين بعد قلق الأداء (الجسمي) من جهة أخرى، ج) بعد مفهوم الذات المهني (المدرك) من جهة وبين بعد قلق الأداء (المعرفي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن.
2. علاقات (ضعيفة) القوة، حيث يبلغ عددها عشرة علاقات ارتباطية من أصل ست عشرة علاقة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين كلٍّ من: أ) مفهوم الذات المهني من جهة وبين بعد قلق الأداء (المعرفي) من جهة أخرى، ب) بعدي مفهوم الذات المهني (المثالي، الاجتماعي) من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده (النفسي والانفعالي، المعرفي،

الجسمي) من جهة أخرى، ج) بعد مفهوم الذات المهني (المدرك) من جهة وبين بعد قلق الأداء (الجسمي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن.

خامسًا: للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي نصَّ على: "**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد مقياس أنماط الشخصية وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟**"؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن، وذلك كما في الجدول (22).

جدول (22): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن.

العلاقة بين:	الإحصائي	النفسي والانفعالي	المعرفي	الجسمي	الكلي للمقياس
منفتح/متحفظ	معامل الارتباط	**−0.30**	**−0.27**	−0.18	**−0.28**
	الدلالة الإحصائية	0.001	0.003	0.051	0.002
حسي/حدسي	معامل الارتباط	−0.18	−0.16	−0.13	−0.17
	الدلالة الإحصائية	0.053	0.089	0.145	0.058
مفكر/وجداني	معامل الارتباط	−0.06	−0.07	−0.05	−0.07
	الدلالة الإحصائية	0.496	0.428	0.603	0.476
حاسم/تلقائي	معامل الارتباط	**−0.18**	**−0.18**	−0.09	−0.17
	الدلالة الإحصائية	0.049	0.045	0.325	0.067

يلاحظ من الجدول (22) أن كافة العلاقات بين أبعاد مقياس نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن قد كانت عكسية (سالبة) الاتجاه، حيث صُنِّفت قوة العلاقات وفقاً لمعيار (Hinkle, Wiersma, Jurs; 1998)على أنها:

1. علاقة (ضعيفة) القوة، حيث يبلغ عددها علاقة ارتباطية من أصل ست عشرة علاقة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين نمط الشخصية (منفتح/متحفظ) من جهة وبين بعد قلق الأداء (النفسي والانفعالي) من جهة أخرى.

2. علاقات قوتها (ضعيفة جدًا)، حيث يبلغ عددها خمس عشرة علاقة ارتباطية من أصل ست عشرة علاقة، وقد تم تصنيفها وفقًا للدلالة الإحصائية الخاصة بها على النحو الآتي: أ) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ بين كلٍّ من: 1) نمط الشخصية (حاسم/تلقائي) من جهة وبين بعدي قلق الأداء (النفسي والانفعالي، والمعرفي) من جهة أخرى، 2) نمط الشخصية (منفتح/متحفظ) من جهة وبين قلق الأداء وبعده (المعرفي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن، ب) بغير دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ بين كلٍّ من: 1) كافة أنماط الشخصية (منفتح/متحفظ، حسي/حدسي، مفكر/وجداني، حاسم/تلقائي) من جهة وبين بعد قلق الأداء (الجسمي) من جهة أخرى، 2) نمطي الشخصية (حسي/حدسي، مفكر/وجداني) من جهة وبين قلق الأداء وبعديه (النفسي والانفعالي، والمعرفي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن.

سادسًا: للإجابة عن سؤال الدراسة السادس الذي نصَّ على: "**هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى للمتغيرين (الحالة الاجتماعية، الجنس)؟**"؛ فقد تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغير (الحالة الاجتماعية)، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z الفشرية) المناظرة لها، متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعيّنتين مستقلتين، وذلك كما في الجدول (23).

جدول (23): نتائج Z الفشرية للفرق في معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغير (الحالةالاجتماعية).

مفهوم الذات المهني وأبعاده	قلق الأداء وأبعاده	الحالة الاجتماعية	معامل الارتباط	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	الدلالة الإحصائية
المدرك	النفسي والانفعالي	أعزب	**−0.64**	33	−0.757	−0.106	0.458
		متزوج	**−0.63**	88	−0.734		
	المعرفي	أعزب	**−0.49**	33	−0.542	0.200	0.421
		متزوج	**−0.53**	88	−0.584		
	الجسمي	أعزب	**−0.48**	33	−0.518	−0.017	0.493
		متزوج	**−0.47**	88	−0.514		
	الكلي للمقياس	أعزب	**−0.60**	33	−0.692	0.119	0.453
		متزوج	**−0.62**	88	−0.717		
المثالي	النفسي والانفعالي	أعزب	**−0.67**	33	−0.811	**−1.987**	0.023
		متزوج	**−0.37**	88	−0.389		
	المعرفي	أعزب	**−0.55**	33	−0.617	−1.319	0.094
		متزوج	**−0.33**	88	−0.337		
	الجسمي	أعزب	**−0.59**	33	−0.685	−1.076	0.141
		متزوج	**−0.43**	88	−0.456		
	الكلي للمقياس	أعزب	**−0.67**	33	−0.806	**−1.727**	0.042
		متزوج	**−0.41**	88	−0.439		
الاجتماعي	النفسي والانفعالي	أعزب	**−0.45**	33	−0.483	−0.290	0.386
		متزوج	**−0.40**	88	−0.421		
	المعرفي	أعزب	**−0.50**	33	−0.550	−0.854	0.196
		متزوج	**−0.35**	88	−0.369		
	الجسمي	أعزب	**−0.39**	33	−0.408	0.086	0.466
		متزوج	**−0.40**	88	−0.427		
	الكلي للمقياس	أعزب	**−0.47**	33	−0.512	−0.266	0.395
		متزوج	**−0.43**	88	−0.456		
الكلي للمقياس	النفسي والانفعالي	أعزب	**−0.66**	33	−0.788	−0.944	0.172
		متزوج	**−0.53**	88	−0.587		
	المعرفي	أعزب	**−0.55**	33	−0.622	−0.628	0.265
		متزوج	**−0.45**	88	−0.489		
	الجسمي	أعزب	**−0.54**	33	−0.600	−0.359	0.360
		متزوج	**−0.48**	88	−0.524		
	الكلي للمقياس	أعزب	**−0.64**	33	−0.761	−0.697	0.243
		متزوج	**−0.55**	88	−0.613		

يلاحظ من الجدول (23) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين بعد مفهوم الذات المهني (المثالي) من جهة وبين قلق الأداء وبعده (النفسي

والانفعالي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)؛ لصالح المرشدين التربويين غير المتزوجين (أعزب) على حساب المتزوجين منهم من حيث قيمة معامل الارتباط. في حين لم يثبت من الجدول (23) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بقية معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الحالةالاجتماعية).

كما تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغير (الجنس)، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z الفشرية) المناظرة لها، متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط عيّنتين مستقلتين، وذلك كما في الجدول (24).

جدول (24): نتائج Z الفشرية للفرق في معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغير (الجنس).

مفهوم الذات المهني وأبعاده	قلق الأداء وأبعاده	الجنس	معامل الارتباط	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	الدلالة الإحصائية
المدرك	النفسي والانفعالي	ذكر	**−0.69**	51	−0.848	−1.279	0.101
		أنثى	**−0.54**	70	−0.607		
	المعرفي	ذكر	**−0.53**	51	−0.584	−0.041	0.484
		أنثى	**−0.52**	70	−0.576		
	الجسمي	ذكر	**−0.59**	51	−0.685	**−1.994**	0.023
		أنثى	**−0.30**	70	−0.308		
	الكلي للمقياس	ذكر	**−0.69**	51	−0.842	−1.512	0.065
		أنثى	**−0.51**	70	−0.556		
المثالي	النفسي والانفعالي	ذكر	**−0.43**	51	−0.464	0.297	0.383
		أنثى	**−0.48**	70	−0.520		
	المعرفي	ذكر	**−0.37**	51	−0.388	0.450	0.326
		أنثى	**−0.44**	70	−0.473		
	الجسمي	ذكر	**−0.56**	51	−0.630	−1.486	0.069
		أنثى	**−0.34**	70	−0.349		
	الكلي للمقياس	ذكر	**−0.50**	51	−0.549	−0.254	0.400
		أنثى	**−0.46**	70	−0.501		
الاجتماعي	النفسي والانفعالي	ذكر	**−0.45**	51	−0.489	−0.566	0.286
		أنثى	**−0.36**	70	−0.382		

	المعرفي	ذكر	**−0.45**	51	−0.490	−0.626	0.266
		أنثى	**−0.36**	70	−0.371		
	الجسمي	ذكر	**−0.58**	51	−0.665	**−2.577**	0.005
		أنثى	−0.18	70	−0.178		
	الكلي للمقياس	ذكر	**−0.54**	51	−0.600	−1.340	0.090
		أنثى	**−0.33**	70	−0.347		
الكلي للمقياس	النفسي والانفعالي	ذكر	**−0.58**	51	−0.667	−0.401	0.344
		أنثى	**−0.53**	70	−0.591		
	المعرفي	ذكر	**−0.48**	51	−0.528	0.142	0.444
		أنثى	**−0.50**	70	−0.555		
	الجسمي	ذكر	**−0.62**	51	−0.725	**−2.130**	0.017
		أنثى	**−0.31**	70	−0.322		
	الكلي للمقياس	ذكر	**−0.63**	51	−0.737	−0.996	0.160
		أنثى	**−0.50**	70	−0.548		

يلاحظ من الجدول (24) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وبعديه (المدرك، الاجتماعي) من جهة وبين بعد قلق الأداء (الجسمي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المرشدين التربويين الذكور على حساب المرشدات التربويات من حيث قيمة معامل الارتباط. في حين لم يثبت من الجدول (24) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بقية معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الجنس).

سابعًا: للإجابة عن سؤال الدراسة السابع الذي نصَّ على: "**هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين أبعاد مقياس نمط الشخصية وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى للمتغيرين (الحالة الاجتماعية، الجنس)؟**"؛ فقد تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغير (الحالة الاجتماعية)، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z الفشرية) المناظرة لها،

متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعيّنتين مستقلتين، وذلك كما في الجدول (25).

جدول (25): نتائج Z الفشرية للفرق في معاملي الارتباط بين أبعاد مقياس أنماط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغير (الحالة الاجتماعية).

أنماط الشخصية	قلق الأداء وأبعاده	الحالة الاجتماعية	معامل الارتباط	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	الدلالة الإحصائية
منفتح/متحفظ	النفسي والانفعالي	أعزب	−0.27	33	−0.272	0.291	0.385
		متزوج	**−0.32**	88	−0.333		
	المعرفي	أعزب	−0.30	33	−0.307	−0.222	0.412
		متزوج	**−0.25**	88	−0.260		
	الجسمي	أعزب	−0.08	33	−0.082	0.719	0.236
		متزوج	**−0.23**	88	−0.235		
	الكلي للمقياس	أعزب	−0.23	33	−0.234	0.399	0.345
		متزوج	**−0.31**	88	−0.319		
حسي/حدسي	النفسي والانفعالي	أعزب	−0.19	33	−0.196	−0.145	0.443
		متزوج	−0.16	88	−0.165		
	المعرفي	أعزب	−0.15	33	−0.154	−0.006	0.498
		متزوج	−0.15	88	−0.152		
	الجسمي	أعزب	−0.10	33	−0.101	0.219	0.413
		متزوج	−0.15	88	−0.148		
	الكلي للمقياس	أعزب	−0.17	33	−0.169	0.017	0.493
		متزوج	−0.17	88	−0.173		
مفكر/وجداني	النفسي والانفعالي	أعزب	−0.31	33	−0.316	**−1.701**	0.044
		متزوج	0.04	88	0.045		
	المعرفي	أعزب	−0.13	33	−0.127	−0.339	0.367
		متزوج	−0.05	88	−0.055		
	الجسمي	أعزب	−0.05	33	−0.054	−0.011	0.496
		متزوج	−0.05	88	−0.051		
	الكلي للمقياس	أعزب	−0.20	33	−0.208	−0.962	0.168
		متزوج	0.00	88	−0.003		
حاسم/تلقائي	النفسي والانفعالي	أعزب	**−0.38**	33	−0.395	−1.409	0.079
		متزوج	−0.10	88	−0.096		
	المعرفي	أعزب	−0.28	33	−0.289	−0.684	0.247
		متزوج	−0.14	88	−0.144		
	الجسمي	أعزب	−0.14	33	−0.139	−0.327	0.372
		متزوج	−0.07	88	−0.069		
	الكلي للمقياس	أعزب	−0.30	33	−0.313	−0.965	0.167
		متزوج	−0.11	88	−0.108		

يلاحظ من الجدول (25) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين نمط الشخصية (مفكر/وجداني) من جهة وبين بعد قلق الأداء (النفسي والانفعالي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)؛ لصالح المرشدين التربويين غير المتزوجين (أعزب) على حساب المتزوجين منهم من حيث قيمة معامل الارتباط. في حين لم يثبت من الجدول (25) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بقية معاملي الارتباط بين أبعاد مقياس نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية).

كما تم حساب معاملي ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغير (الجنس)، ثم تم تحويلها إلى قيم (Z الفشرية) المناظرة لها، متبوعة باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعيّنتين مستقلتين، وذلك كما في الجدول (26).

جدول (26): نتائج Z الفشرية للفرق في معاملي الارتباط بين أبعاد مقياس أنماط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن وفقًا لمتغير (الجنس).

أنماط الشخصية	قلق الأداء وأبعاده	الجنس	معامل الارتباط	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	الدلالة الإحصائية
منفتح/متحفظ	النفسي والانفعالي	ذكر	**−0.30**	51	−0.305	0.164	0.435
		أنثى	**−0.32**	70	−0.336		
	المعرفي	ذكر	**−0.35**	51	−0.364	−0.727	0.234
		أنثى	−0.22	70	−0.227		
	الجسمي	ذكر	**−0.62**	51	−0.725	**−3.056**	0.001
		أنثى	−0.15	70	−0.147		
	الكلي للمقياس	ذكر	**−0.31**	51	−0.325	−0.249	0.402
		أنثى	**−0.27**	70	−0.278		
حسي/حدسي	النفسي والانفعالي	ذكر	−0.02	51	−0.018	1.501	0.067
		أنثى	**−0.29**	70	−0.302		
	المعرفي	ذكر	−0.04	51	−0.035	1.087	0.139
		أنثى	**−0.24**	70	−0.241		
	الجسمي	ذكر	0.00	51	−0.004	1.217	0.112
		أنثى	−0.23	70	−0.234		
	الكلي للمقياس	ذكر	−0.02	51	−0.019	1.438	0.075
		أنثى	**−0.28**	70	−0.291		

مفكر/وجداني	النفسي والانفعالي	ذكر	-0.06	51	-0.063	0.256	0.399
		أنثى	-0.11	70	-0.111		
	المعرفي	ذكر	-0.05	51	-0.048	0.293	0.385
		أنثى	-0.10	70	-0.103		
	الجسمي	ذكر	**-0.65**	51	-0.775	**-3.968**	0.000
		أنثى	-0.03	70	-0.025		
	الكلي للمقياس	ذكر	-0.10	51	-0.099	-0.037	0.485
		أنثى	-0.09	70	-0.092		
حاسم/تلقائي	النفسي والانفعالي	ذكر	-0.17	51	-0.173	0.126	0.450
		أنثى	-0.19	70	-0.196		
	المعرفي	ذكر	-0.12	51	-0.125	0.535	0.296
		أنثى	-0.22	70	-0.226		
	الجسمي	ذكر	-0.13	51	-0.127	-0.310	0.378
		أنثى	-0.07	70	-0.068		
	الكلي للمقياس	ذكر	-0.16	51	-0.163	0.082	0.467
		أنثى	-0.18	70	-0.179		

يلاحظ من الجدول (26) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين نمطي الشخصية (منفتح/متحفظ، مفكر/وجداني) من جهة وبين بعد قلق الأداء (الجسمي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المرشدين التربويين الذكور على حساب المرشدات التربويات من حيث قيمة معامل الارتباط. في حين لم يثبت من الجدول (26) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بقية معاملي الارتباط بين أنماط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الجنس).

ثامنًا: للإجابة عن سؤال الدراسة الثامن الذي نصَّ على: "**ما القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة (الجنس، والحالة الاجتماعية، ونمط الشخصية، ومفهوم الذات المهني) التي ساهمت مساهمة ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تفسير التباين في متغير قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟**" تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج باعتبار مستوى قلق الاداء متغيرًا تابعًا(المحك)، والمتغيرات السابقة متغيرات متنبئة على عينة الدراسة، والجدول (27) يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، ويبين ترتيب

المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في متغير قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الاردن.

جدول (27): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج : الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع(المحك) قلق الاداء، والمتغيرات المتنبئة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع لعينة الدراسة ككل.

النموذج	المعاملات غير المعيارية: معامل الانحدار	المعاملات غير المعيارية: الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية بيتا	T	الدلالة الاحصائية	مربع معامل الارتباط المتعدد	التغير في معامل الارتباط المتعدد	دلالة F للتغير في R^2	الخطأ المعياري
القيمة الثابتة	2.746	.914	---	3.005	.007				.68754
الجنس	-.181	.338	-.127	-.536	.598	.053	.053	.621	
الحالة الاجتماعية	-.351	.315	-.265	-1.115	.277				
القيمة الثابتة	2.574	1.042	---	2.471	.024				
الجنس	-.135	.407	-.095	-.332	.744				
الحالة الاجتماعية	-.320	.354	-.241	-.905	.378				
ESFJ مقابل ESTJ	.197	.466	.109	.422	.678		.030	.270	.74835
ESTJ مقابل ESFP	.202	.830	.060	.243	.811	.083			
ESTJ مقابل ISTJ	.232	.514	.114	.451	.658				
ESTJ مقابل الأخرى	-.061	.373	-.043	-.163	.872				
القيمة الثابتة	5.188	1.926	---	2.694	.017				
الجنس	.047	.404	.033	.116	.909				
الحالة الاجتماعية	-.317	.346	-.239	-.916	.374				
ESFJ مقابل ESTJ	-.115	.476	-.064	-.241	.812				
ESTJ مقابل ESFP	-.059	.893	-.018	-.067	.948				
ESTJ مقابل ISTJ	-.353	.604	-.173	-.584	.568	.291	.208	.685	.72055
ESTJ مقابل الأخرى	-.464	.453	-.327	-1.026	.321				
المدرك	-.918	.618	-.720	-1.484	.158				
المثالي	.383	.538	.321	.712	.488				
الاجتماعي	-.127	.399	-.123	-.319	.754				

يلاحظ من الجدول (27) أن قيم (F) غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) في المراحل الثلاث، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (قلق الأداء) كان غير دال إحصائيًا. وكانت قيم معامل الإنحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في كل المراحل غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن جميع المتغيرات الداخلة لم تسهم إسهامًا دالًا إحصائيًا في تباين متغير قلق الأداء.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء ما تم طرحه من أسئلة، بالإضافة إلى التوصيات التي جاءت في ضوء هذه النتائج.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على: "ما مستوى مفهوم الذات المهني لدى المرشدين التربويين في الأردن؟"

أشارت نتائج السؤال إلى أن مستوى مفهوم الذات المهني لدى المرشدين التربويين جاء بمستوى مرتفع على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده المختلفة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إتاحة الفرصة للمرشد التربوي في اختيار مهنته لانجذابه للبيئة المهنية الإرشادية وما تتضمنه من مهارات وقدرات، واحترام المرشد لذاته وتقديره لنفسه، وإتاحة الفرصة لطلبة الإرشاد في اختبار مهاراتهم الإرشادية أثناء وجودهم على مقاعد الدراسة، وتعريض المرشد لسلسلة مختلفة من الخبرات الإرشادية التي يتم من خلالها توظيف المهارات والفنيات الإرشادية تكسب المرشد مفهوم ذات مهني (Kozina et al., 2010).

ومن الممكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة في ضوء معرفة أن مفهوم الذات المهني هو مفهوم متطور ينمو مع الفرد وبالتالي نضج المرشدين وتطور خبراتهم المختلفة قد تكون إحدى أسباب وصول مفهوم الذات المهني لدى المرشدين إلى مستوى مرتفع، إضافة إلى ذلك فإن طبيعة البيئة المهنية المدرسية التي يعمل بها المرشدين التربويين هي بيئة عمل مألوفه لديهم.

ومن الممكن أن يعزى حصول بعد مفهوم الذات المهني المثالي في أعلى مستوى ضمن مستويات مفهوم الذات المهني إلى رغبة المرشد في أن يكون قدوة للآخرين، وسعيه لأن يظهر بصورة مثالية، وأن تنظيم وتوجيه إرادته ودوافعه في التغيير والتطوير والنمو المهني قد تضمن له

مستويات مرتفعة من الأداء (Snyder, 2000). وقد يكون حرص المرشد التربوي لكسب رضا المجتمع ككل بجميع فئاته ورغبته في الوصول إليهم دافعًا لتنمية مفهوم الذات المهني المثالي لديه وما يدلل على ذلك حصول الفقرة رقم (30) والتي تنص على (أسعى لأكون متحررًا من كل أشكال التمييز والتعصب) على المرتبة الأولى، وما قد يبرر حصول الفقرة رقم (36) والتي تنص على (أسعى للحصول على مؤهلات علمية عليا في تخصصي) على المرتبة الأخيرة، هو ما تم ملاحظته من أفكار يتداولها المرشدين عن أهمية الخبرة العملية في التطور المهني وتنمية مفهوم الذات المهني لديهم، وأن الحصول على مؤهلات علمية عليا ليس شرطًا للتطور المهني.

وجاء بعد مفهوم الذات المهني المدرك في المرتبة الثانية، وقد تعود هذه النتيجه إلى التحاق المرشد التربوي للعمل بعد مروره في مرحلة الاستكشاف و التي تعد بمثابة مرحلة اختبار الذات ويكون المرشد في نهاية هذه المرحلة قد وصل إلى معرفة واقعية لقدراته واهتماماته وميوله والبيئة المهنية التي تتوافق معه، مما يؤهله لاتخاذ القرار المهني المناسب. كما ويسهم في هذا البعد إدراك المرشد لما يمتلك من الأساليب والنظريات وطرق العلاج التي يستخدمها والتي تثبت فعاليتها في تحقيق النتائج التي يسعى لتحقيقها (Niles, 2001).

كما أن الرضا النفسي الذي يعود على المرشد التربوي نتيجة نجاحه في عمله الإرشادي، وإدراكه لأهمية ما يقوم به من أدوار قد يكون له دور في تنمية مفهوم الذات المهني المدرك، وما يدلل على ذلك حصول الفقرة رقم (18) والتي تنص على (أفتخر عند إحداث تغييرات إيجابية في سلوكات الآخرين) على المرتبة الأولى، وقد تسهم الخبرة العملية للمرشد التربوي في تطور وعيه وإدراكه لأكثر الاستراتيجيات والأساليب المناسبة التي أظهرت له نتائج إيجابية مما يقلل من محاولاته لتغيرها أو البحث عن بدائل لها، وما يدلل على ذلك حصول الفقرة رقم (3) والتي تنص على (أطبق الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية المختلفة) على المرتبة الأخيرة.

ومن الممكن أن يعزى حصول بعد مفهوم الذات المهني الاجتماعي على المرتبة الأخيرة، والذي يشير إلى تقييم المرشد لذاته اجتماعيًا، وما يقدمه له المجتمع من دعم معنوي يزيد من ثقته بعمله الإرشادي ويشجعه على إثبات دور المرشد التربوي الايجابي، وإعطائه مكانه اجتماعية تكسبه احترام وتقدير من الآخرين، إلى عدم إشراك أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني وإطلاعها على المهام والأنشطة التي يقوم بها المرشد، وما يدلل على ذلك حصول الفقرة رقم (46) والتي تنص على (أشعر بأنني عنصر هام في المدرسة) على المرتبة الأولى، وحصول الفقرة رقم (48) والتي تنص على (يحرص أولياء الأمور على حضور الاجتماعات التي أنظّمها لمتابعة المشكلات) على المرتبة الأخيرة.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كوزي وكرابوفارو ستيفانو ودرابيو (Kozie, Crabovar, Stefano & Drapeau, 2010) التي أشارت إلى تطور احساس الطلبة بفعالية الذات المهنية لديهم، ودراسة الشرفا (2011) التي أشارت إلى أن مفهوم الذات المهني لدى المرشدين جاء مرتفعًا، واختلفت مع نتائج دراسة أبو النصر (1999) التي بينت أن مستوى الذات المهنية منخفض لدى المرشدين وأكدت على ضرورة تنمية الذات المهنية لديهم.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نص على: "ما أبرز أنماط الشخصية السائدة لدى المرشدين التربويين في الأردن؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات المشاهدة وبين التكرارات المتوقعة لأنماط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن، حيث جاءت أنماط الشخصية الأكثر انتشارًا وفقًا للترتيب الآتي: ESTJ بنسبة مئوية مقدارها (51.2%) من جلِّ أفراد عينة الدراسة، ثم ISFJ بنسبة مئوية مقدارها (13.2%) من

جلِّ أفراد عينة الدراسة، وجاءت الأنماط التالية متزنة (ESFP، ISTJ، ESTP، INTJ، ENFJ، ENTP)، وجاءت الأنماط التالية (ENFP، INFP، ENTJ، INFJ، INTP، ISFJ، ISTP) أقل انتشارًا وبفارق جوهري عما هو متوقع لها.

وقد تعود هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به المرشد التربوي، وإلى المهام الإرشادية التي تعزى إليه، وإلى طبيعة المهنة التي تؤثر على أنماط شخصية المرشد، فأظهرت النتائج نمطًا سائدًا بين المرشدين وهو التفضيل ESTJ (المنفتح والحسي والحاسم والمفكر)، ويطلق اسم المشرف أو الحارس أو الوصي على صاحب هذا التفضيل، والذي يتميز بمجموعة من الصفات ومنها؛ انبساطي في تعامله مع الناس، يعتمد على حواسه الخمس في تلقي المعلومات، ويستخدم عقله في اتخاذ القرارات، وصارم في أداء عمله، ولديه مجموعة واضحة من المبادئ والمعتقدات التي يؤمن بها ويعمل وفقًا لها، ولديه قدرة عالية على التنظيم، ومجتهد يمكن الاعتماد عليه، وقائد بطبيعته، ويحب أن يكون مسؤولًا (Loffredo, 2003). وتتوافق هذه الصفات مع ما يجب أن يتصف به المرشد التربوي، ومع ما تتطلبه مهنة الإرشاد، حيث تعتبر شخصية المرشد عامل لراحته وفعاليته في استخدامه للمهارات الإرشادية.

ويليه التفضيل ISFJ (المتحفظ والحسي والوجداني والحاسم)، ويطلق اسم المقدم أو الراعي أو المعطي على صاحب هذا التفضيل، والذي يتميز بمجموعة من الصفات ومنها؛ متحفظ في تعامله مع الناس، و يعتمد على حواسه الخمس في تلقي المعلومات، ويستخدم التفكير المنطقي الانساني في اتخاذ القرارات، وصارم في أداء عمله، واعي ويقظ لمشاعر الناس وردود فعلهم، ولطيف ويهتم بالآخرين، ويأخذ مسؤولياته بجدية، وينسجم مع محيطه، ويكره الصراعات والخلافات والمواجهة (Passmore et al., 2010). وتتفق هذه الصفات مع صفات المرشد

التربوي المهتم بمن حوله والذي يلبي حاجاتهم النفسية ويهتم بمشاعر الناس من حوله ونظرتهم له.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من باسمور وهولوي وراول كوب (Passmore, Holloway & Rawle-Cope, 2010) التي أظهرت أن النمط السائدة في المرتبة الأولى هو ISFJ واختلفت معها في مرتبة هذا النمط إذ بينت نتائج هذا السؤال أنه في المرتبة الثانية.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نص على: "ما مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين جاء منخفضًا، ومن الممكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة في ظل عدم الشعور بالتهديد لدى المرشدين التربويين، فمن المتوقع أن يشعر الأفراد بقلق الأداء إذا كان هناك نتائج تترتب على تقييمهم، وفي حالة المرشدين التربويين فإنهم قد لا يشعرون بذلك التهديد وبالتالي فإن لديهم مستوى مرتفع من الأمان الوظيفي وخاصة في ضوء حديث المرشدين بعدم وجود تقييم مستمر لهم من قبل وزارة التربية والتعليم، ولا يوجد من يتابع الجلسات الإرشادية والحصص الصفية التي يقدموها، وهذا ما قد يبرر انخفاض مستوى قلق الأداء لديهم.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة في ضوء معرفة خصائص أفراد العينة بأنهم ممن درس تخصص الإرشاد النفسي ولديهم من الإعداد النظري ما قد يجعلهم يتعاملون مع المواقف الضاغطة بشكل أفضل من غيرهم. ومن الممكن أن يعزى حصول البعد المعرفي على أعلى مستوى ضمن مستويات قلق الأداء إلى أنه من المتوقع أن قيام المرشد التربوي بإجراء مقابلة إرشادية أو تحويل بعض الطلبة ممن لديهم مشكلات مختلفة إلى المرشد قد يثير الجانب المعرفي

لديه، وبالتالي فهو يسعى من أجل الوصول إلى حل للمشكلات التي يتعامل معها، وهذا يتطلب منه في كثير الأحيان تذكر المعلومات والرجوع إلى المصادر العلمية التي من الممكن أن تساعده في ذلك. وما يدلل على ذلك هو حصول الفقرة رقم (27) والتي تنص على (أفكر اثناء المقابلة الإرشادية بما عليّ استخدامه مع المسترشد) على المرتبة الأولى، وحصول الفقرة رقم (22) في البعد المعرفي والتي تنص على (أشعر بعدم التركيز وقت العملية الإرشادية) على المرتبة الأخيرة، حيث يسعى المرشد في بعض الأحيان للتركيز في مضمون حديث المسترشد من أجل محاولة الوصول إلى حل لها، وتبرز المشكلة بطبيعة الأساليب والاستراتيجيات التي قد يستخدمها والهادفة لمساعدة المسترشد لتجاوز مشكلته.

أما من حيث حصول البعد الجسمي على المرتبة الأخيرة ضمن الأبعاد فقد يبدو ذلك منطقيًا من وجهة نظر الباحثة، حيث أن الظروف التي يعمل في ضوئها المرشد التربوي داخل المدارس وطبيعة الأعمال الإرشادية التي من المتوقع أن يقوم بها وفي ظل الممارسات الإشرافية فإنه لا يوجد عوامل مثيرة قد تؤدي إلى ظهور الأعراض الفسيولوجية لقلق الأداء وبالتالي جاء البعد الجسمي في المرتبة الأخيرة. وما يدلل على ذلك حصول الفقرة رقم (31) والتي تنص على (أجد صعوبة في الاستقرار عند إجراء المقابلة الإرشادية) في المرتبة الأولى، وحصول الفقرة رقم (40) والتي تنص على (أشعر ببرودة جسمي أثناء المقابلة الإرشادية) في المرتبة الأخيرة.

وإن عدم الاستقرار قد يكون نتيجة لانتقال المرشد من حالة اعتاد القيام بها بشكل يومي وفي جميع الأوقات سواء كانت متمثلة في أعمال إرشادية مختلفة أو أعمال إدارية إلى وضع يتوقع أن يطبق من خلاله مبادئ إجراء المقابلات الإرشادية، لأن إجراء هذه المقابلة ينطوي عليها اتخاذ العديد من القرارات وقد تقيم من الآخرين وبالتالي قد يشعر المرشد بعدم الاستقرار ولو بشكل منخفض من حيث المستوى. ولكن ذلك قد لا يؤدي كما أشارت النتائج إلى اختلاف مستوى وشدة

الأعراض الجسمية لقلق الأداء مثل الشعور بالبرودة في الجسم والعجز عن الحركة وغيرها من الأعراض.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة إدموزي وهاريز وتروستي (Edmauzey, Harris & Trusty, 2000) التي بينت أن مستوى القلق لدى المرشدين المتدربين جاء منخفضًا، واختلفت مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Magnuson, 2002) ودراسة (Chen & Chang, 2009) ودراسة الشريفين (2011) التي بينت أن مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد جاء مرتفعًا.

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع الذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مفهوم الذات المهني وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة عكسية (سالبة) الاتجاه بين مفهوم الذات المهني بجميع أبعاده من جهة وبين قلق الأداء بجميع أبعاده من جهة أخرى؛ أي أنه كلما ارتفع مستوى امتلاك المرشد لمفهوم الذات المهني انخفض قلق الأداء لديه. وقد تعتبر الدرجة التي يمتلك بها المرشد مفهوم الذات المهني وما تتضمنه من وعيه بقدراته وميوله وسماته الشخصية مؤشرًا على امتلاكه مستوًى منخفضًا من قلق الأداء، وهذا ما أكد عليه بروت (Brott, 2004) فقد اعتبر وعي المرشد بذاته شرطًا لأداءه الجيد. وإن امتلاك المرشد لمستوى مرتفع من مفهوم الذات المهني يساعده على تخطي القلق في الأداء الإرشادي، إذ قد يسهل عليه الاندماج في الحياة المهنية، والتكيف مع المهنة الإرشادية، وزيادة ثقته بنفسه، وإدراكه لما يمتلك من مهارات وفنيات إرشادية تؤهله لأن يقوم بأداء إرشادي يخلو من القلق.

والعلاقة بين بعد مفهوم الذات المهني المدرك من جهة وبعد قلق الأداء النفسي والانفعالي من جهة أخرى، يمكن تفسيرها في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في السؤال الأول والثالث، حيث تعتقد الباحثة أن ما يمتلكه المرشد من مستوى مفهوم الذات المهني المدرك يتضمن معرفته لقدراته واهتماماته ومهاراته الإرشادية قد يؤثر على البعد النفسي والانفعالي، فمن الممكن أن يساعده في التكيف مع البيئة المهنية، والاستقرار النفسي، وتخطي ما يواجهه من مشكلات وظروف، وهذا بدوره قد يخفض من قلق الأداء لديه.

أما عن علاقة بعد مفهوم الذات المهني المدرك من جهة وبين بعد قلق الأداء الجسمي من جهة أخرى، فقد تفسر في ضوء إدراك المرشد لذاته وقدراته وخصائصه ووعيه لما يقوم به من مهارات وفنيات إرشادية تزيد من ثقته بنفسه وتمكنه من التكيف مع ردود فعله الجسمية أثناء ممارساته الإرشادية، وإن قدرة المرشد التربوي على العمل تحت الضغط وتخطيطه المسبق لأعماله الإرشادية، قد يسهم في خفض بعد قلق الأداء الجسمي وظهور أعراض قد يلاحظها المسترشد ويكون لها آثار سلبية على سير العملية الإرشادية بالشكل الذي يرغب به.

وقد تعزى العلاقة بين بعد مفهوم الذات المهني المدرك من جهة وبين بعد قلق الأداء المعرفي إلى وعي المرشد بما يمتلك من مهارات وأساليب ونظريات وطرق علاج قد تؤثر على بعد قلق الأداء المعرفي، حيث أشار كل من أوينز وبودنهورن وبراينت (Owens, Bodenhorn & Bryant, 2010) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين تجعلهم يختارون المهام الإرشادية التي فيها يستشعرون أنهم أكفاء واثقون، ويتجنبون المواقف التي يستشعرون فيها أنهم محدودو الكفاءة. مما قد يخفض مستوى قلق الأداء لديهم ويبعدهم عن المواقف التي قد ترفع من مستوى قلق الأداء أثناء ممارسة المهارات والفنيات الإرشادية.

خامسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس الذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد مقياس نمط الشخصية وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة عكسية (سالبة) الاتجاه بين نمط الشخصية من جهة وبين قلق الأداء بجميع أبعاده من جهة أخرى. ومن الممكن تفسير العلاقة بين نمط الشخصية (منفتح/متحفظ) وبين قلق الأداء؛ بحيث إذا كان المرشد منفتحًا ينخفض قلق الأداء لديه، وقد يعزى ذلك إلى خصائص أصحاب هذا التفضيل، ومنها: أنه يبدأ بالحوار مع الآخرين، وأنه شخصية منطلقة للتفاعل مع العالم الخارجي، ويسهل التعرف عليه، ويشعر بالحماس أثناء التفاعل مع الناس، ويعمل قبل أن يفكر، وقادر على التعبير عن نفسه، وجميع هذه الخصائص قد تخفض من مستوى قلق الأداء إذ يتمكن المرشد من اتخاذ القرارات السليمة، ويستطيع التعامل مع المواقف المفاجئة، وقد تسهم هذه الخصائص في رفع ثقته بنفسه، وتساعده على التفكير بشكل إيجابي يخدم العملية الإرشادية (Passmore et al., 2010).

أما عن العلاقة الطردية بين التفضيل المتحفظ وارتفاع قلق الأداء، فقد يعزى إلى خصائص أصحاب هذا التفضيل، ومنها: أنه يتعامل مع المواقف بعد أن يفكر بعمق، ويكون أكثر إبداعًا في الأعمال الفردية، ولا يبادر في الكلام، ويفضل التواصل بالكتابة أكثر من الحوار والمناقشة، فقد يجد المرشد صعوبة في استيعاب حديث المسترشد، ويتجنب طرح مواضيع جديدة مع المسترشدين، وأن متطلبات المهارات الإرشادية ومدى تنوعها وحاجتها إلى التحكم بالانفعالات أثناء المقابلات الإرشادية، وثقة المرشد التربوي بنفسه على قدرته على توظيفها وتوجيهها في مسارها الصحيح، قد تكون سببًا يؤدي إلى مستوى مرتفع من قلق الأداء (Myers et al., 2003).

وقد تفسر العلاقة بين نمط الشخصية (حاسم/تلقائي) وبين قلق الأداء؛ بحيث إذا كان المرشد حاسمًا ينخفض قلق الأداء لديه، وقد يعزى ذلك إلى خصائص هذا التفضيل، ومنها: يتميز بأنه منظم ومنهجي، ويتعامل مع النظم الدقيقة، ويركز على جهده للوصول إلى الهدف المنشود، ويصنع قراراته بسرعه، ويسيطر على الأحداث ولا يتركها تسيطر عليه، وانتظام التفكير والتركيز أثناء العملية الإرشادية، واتخاذ القرارات بسرعة، وقدرته على إصدار القرارات بناءً على التفكير المنطقي قد يساعده في تجنب ارتفاع مستوى قلق الأداء لديه (Passmore et al., 2010).

أما عن العلاقة الطردية بين التفضيل التلقائي وارتفاع قلق الأداء، فقد يعزى إلى خصائص أصحاب هذا التفضيل، ومنها: التعامل المرن مع الآخرين، والتصرف بشكل تلقائي، والتكيّف بسهولة مع التغيير، والتركيز على التفاعل مع أحداث الحياة بدلًا من السيطرة عليها، ويستكشف البدائل قبل اتخاذ القرار، وقد يفسر ارتفاع مستوى قلق الأداء نتيجة لما قد يتأثر به المرشد النفسي التلقائي من أحداث وعوامل محيطة، وأن أسلوبه المرن قد يؤثر على قراراته بشكل سلبي مما قد يسهم في رفع مستوى قلق الأداء لديه، وأنه قد يسمح لأحداث الحياة في السيطرة عليه مما يتيح المجال لتأثر معارفه ومعلوماته (Tieger & Tieger, 1997).

وقد تفسر العلاقة بين نمط الشخصية (حسي/حدسي) وبين قلق الأداء؛ بحيث إذا كان المرشد حسيًا ينخفض قلق الأداء لديه، وقد يعزى ذلك إلى ما يتصف به أصحاب هذا التفضيل من خصائص، ومنها: جمع المعلومات عن طريق الحواس الخمسة مما قد يساعدهم على التعمق في المعرفة والمعلومات والتمكّن منها، وقد يعود توجيه الاهتمام إلى ما هو موجود في الحياة الواقعية، والتركيز على التفاصيل وتقبلها، إذ يثق الحسيون بالتجربة الملموسة والمجربة، ويفضلون

التعامل بطريقة عملية، مما ينعكس على انفعالاتهم وبالتالي على مهاراتهم الإرشادية، وهذه الأسباب بمجملها قد تقود إلى انخفاض مستوى قلق الأداء (Tieger & Tieger, 1997).

أما عن العلاقة الطردية بين التفضيل الحدسي وارتفاع قلق الأداء، فقد تعزى إلى ما يتصف به أصحاب هذا التفضيل من خصائص، ومنها: يفضل المرشد استخدام مهارات جديدة بدلًا من استخدام المهارات التي يتقنها، ويقوم بأداء نفس الأعمال بأساليب جديدة ومبتكرة، مما قد يسهم في رفع مستوى قلق الأداء لعدم ضمان نتائج هذه الأساليب الجديدة، وقد تعزى أسباب ارتفاعه إلى رغبتهم في رؤية الصورة الكلية للموضوع قبل البدء به، وتوجيه الاهتمام لما يمكن أن يكون، وإيمانهم بوجود الحاسة السادسة، كما وقد تعزى أسباب ارتفاعه إلى التوتر الذي يرافق ما يقوم به من أعمال، والمتطلبات الإضافية التي يلزم نفسه بها (Passmore et al., 2010).

ومن الممكن تفسير العلاقة بين نمط الشخصية (مفكر/وجداني) وبين قلق الأداء؛ بحيث إذا كان المرشد مفكرًا ينخفض قلق الأداء لديه، وقد يعزى ذلك إلى ما يتصف به أصحاب هذا التفضيل من خصائص، ومنها: استخدام المرشد التفكير المنطقي لصنع قراراته، وتحليل الأمور ونقدها، وحاجته إلى أن يثبت كفاءته في عمله، وأنه حازم وذو رأي صلب لا يلين، وهذا قد يساعده على الثبات الانفعالي والمحافظة على مشاعرة دون تأثر قد يغير في مسار العملية الإرشادية (Loffredo, 2003).

أما عن العلاقة الطردية بين التفضيل الوجداني وارتفاع قلق الأداء، فقد تعزى إلى خصائص أصحاب هذا التفضيل، ومنها: استخدام المرشد التفكير المنطقي الانساني في صنع قراراته، وتفكيره بآراء جميع من حوله بما يتخذ من القرارات، وحاجته إلى أن يقدره الآخرون، ودفئ مشاعره، وتركيزه على الرحمة والتعاطف مع الآخرين، وهذه الخصائص قد ترفع مستوى التأثير الانفعالي وبالتالي ارتفاع مستوى قلق الأداء (Tieger & Tieger, 1997).

سادسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس الذي نص على: "هل يوجد فرق دال إحصائيًاعند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى للمتغيرين (الحالة الاجتماعية، الجنس)؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين بعد مفهوم الذات المهني المثالي من جهة وبين بعد قلق الأداء النفسي والانفعالي من جهة أخرى يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)؛ لصالح المرشدين التربويين غير المتزوجين (أعزب) على حساب المتزوجين منهم من حيث قيمة معامل الارتباط. وقد تعزى هذه النتيجة إلى المسؤولية الاجتماعية والمادية التي تقع على كاهل المتزوجين، وأن المرشد التربوي غير المتزوج قد يوجه اهتمامه وطموحه لنجاحه المهني بنسبة أعلى مقارنة بالمتزوجين، لما يتعرض له المتزوجين من مسؤوليات اجتماعية ومادية تؤثر على انفعالاتهم، وقد تحد من طموحهم المهني وسعيهم للتميز في أدائهم الإرشادي، مثل تعرض المرشد إلى فقدان التحكم بانفعالاته أثناء المقابلة الإرشادية، واحتمالية معرفة المسترشدين لأفكاره قد تثير قلقه، كما أن تجنب النظر في عيني المسترشد يعد من مظاهر قلق الأداء النفسي والانفعالي.

كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بقية معاملات الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية). وقد يعزى عدم تأثير الحالة الاجتماعية في العلاقة بين مفهوم الذات المهني المدرك والاجتماعي وقلق الأداء الجسمي والمعرفي إلى خصائص هذين المفهومين؛ فإن مفهوم الذات المهني المدرك يمكّن المرشد التربوي من إدراك كل ما يحيط به من ظروف، ومفهوم الذات المهني الاجتماعي يمكنه من

التعرف على المجتمع من حوله وما يقدمه له هذا المجتمع من تقدير واحترام، مما يقوده إلى مستوى منخفض من قلق الأداء الجسمي والمعرفي بغض النظر عن حالته الاجتماعية. وقد تسهم أنماط شخصية المرشدين في إمكانيتهم على التكيف مع المهنة الإرشادية وظروف العمل ومتطلباته والموائمة بينها وبين الحالة الاجتماعية.

أما عن نتائج هذا السؤال المتعلقة بمتغير الجنس، فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين مفهوم الذات المهني وبعديه (المدرك، الاجتماعي) من جهة وبين بعد قلق الأداء (الجسمي) من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المرشدين التربويين الذكور على حساب المرشدات التربويات من حيث قيمة معامل الارتباط. وقد تعزى هذه النتائج في ضوء معرفة أن مفهوم الذات المهني يتأثر بالتنشئة الاجتماعية وأنه ينمو ويتطور طيلة مراحل حياة الفرد التي تؤهله لأن يدرك متطلبات مهنته، وجاءت النتيجة لصالح المرشدين الذكور لما قد يتميزون به من صفات جسمية؛ إذ يتفوق الذكور على الإناث بالقدرة العضلية والعصبية التي قد تساعدهم في تجنب ظهور بعض أعراض قلق الأداء الجسمي، كما قد تلعب نظرة المجتمع للذكور دورًا بارزًا في تجنبهم لهذه الأعراض، كما قد تفسر في ضوء ما تم ملاحظته من أنماط تفكير المرشدين الذكور الواقعي بما يمتلكونه فعليًا من مهارات تؤهلهم للقيام بالمهارات والفنيات الإرشادية، وتمكنهم من تجاوز قلق الأداء الجسمي.

كما ولم يثبت وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بقية معاملات الارتباط بين مفهوم الذات المهني وأبعاده من جهة وبين قلق الأداء وأبعاده من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الجنس). ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن مشكلة قلق الأداء غير مقتصرة على جنس دون آخر، أن ظروف مهنة الإرشاد

متشابهة للمرشدين والمرشدات. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدارمكي (Al-Darmaki, 2004) ودراسة كل من إدموزي وهايرز وتروستي (Edmauzey, Harris & Trusty, 2000) اللذين لم يعزوا أية فروق لمتغير الجنس.

سابعًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السابع الذي نص على: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين أنماط الشخصية وبين قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى للمتغيرين (الحالة الاجتماعية، الجنس)؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين نمط الشخصية (مفكر/وجداني) من جهة وبين بعد قلق الأداء النفسي والانفعالي من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)، لصالح المرشدين التربويين غير المتزوجين (أعزب) على حساب المتزوجين منهم من حيث قيمة معامل الارتباط، أي أن المرشدين غير المتزوجين من أصحاب التفضيل المفكر يتأثرون بمستوى قلق الأداء النفسي والانفعالي، وقد تعزى هذه النتائج إلى خصائص هذا التفضيل مثل حاجة المرشد إلى أن يثبت كفاءته في عمله، وأنه حازم وذو رأي صلب لا يلين، مما قد يساعده على الثبات الانفعالي والمحافظة على مشاعره دون أن تؤثر على مهاراته وفنياته الإرشادية.

أما عن أصحاب التفضيل الوجداني وتأثر قلق الأداء النفسي والانفعالي وفقًا لخصائصهم، ومنها: حاجته إلى أن يقدره الآخرون، ودفئ مشاعره، وتركيزه على الرحمة والتعاطف مع الآخرين، وتأثره بالمشاعر التي قد تتحكم في رغباته، مما قد يفسر ارتباط هذا التفضيل بالبعد النفسي

والانفعالي، وأن اختلاف نمط الحياة الاجتماعية للمتزوجين قد يكون لها الأثر في كيفية التحكم بالانفعالات وإصدار القرارات.

وفيما يخص متغير الجنس فأشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في معاملي الارتباط بين نمطي الشخصية (منفتح/متحفظ، مفكر/وجداني) من جهة وبين بعد قلق الأداء الجسمي من جهة أخرى لدى المرشدين التربويين في الأردن يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المرشدين التربويين الذكور على حساب المرشدات التربويات من حيث قيمة معامل الارتباط، وقد تعزى هذه النتائج إلى مضامين هذه الأنماط حيث يشير النمط (منفتح/متحفظ) إلى الطريقة التي يستمد بها الفرد طاقته فتكون إما من داخله كما في النمط المتحفظ، أو خارجي من العالم من حوله كما في النمط المنفتح

أما النمط (مفكر/وجداني) فيتضمن الكيفية التي يصدر بها الفرد قراراته، وأن مستوى الأداء قد يعتمد على تحليل العوامل التي تسهم في تحقيق ذلك المستوى والكشف عن الخصائص الجوهرية التي تكمل عملية تكوين الشخصية وتسهم في تحديد نمطها. وأن ارتباط هذه الأنماط مع بعد قلق الأداء الجسمي الذي جاء لصالح الذكور قد يفسر في ضوء مظاهر قلق الأداء الجسمي التي قد تتأثر بها الإناث أكثر من الذكور ومنها: ضعف صوت المرشد أو جفاف حلقه أثناء المقابلة الإرشادية، أو أن ترتجف يده أثناء التسجيل الكتابي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة كل من راجوزينو وكيلي (Ragozzino & Kelly, 2009) التي أظهرت أن الطالبات من ذوات التفضيل المتحفظ والوجداني قد سجلوا أعلى درجات على مقياس القلق (TIWI).

ثامنًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثامن الذي نص على: "ما القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة (الجنس، والحالة الاجتماعية، ونمط الشخصية، ومفهوم الذات المهني) التي ساهمت مساهمة ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تفسير التباين في متغير قلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن جميع المتغيرات الداخلة (الجنس، والحالة الاجتماعية، ونمط الشخصية، ومفهوم الذات المهني) لم تسهم إسهامًا دالًا إحصائيًا في تباين متغير قلق الأداء، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن انخفاض قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الذي قد يعني غياب الدور الذي يقومون به، إذ يعتبر قلق الحالة الذي عرّف على أنه شعور مؤقت يشعر به المرشد عندما يدرك موقفًا ما ويعتبره مصدرًا للتهديد، مؤشرًا إيجابيًا على جديّة العمل، وعاملًا يدلل على ممارسة المرشدين المهارات الإرشادية (Pinar & Zenyneloglu, 2012)، وقد تفسر النتيجة في ضوء غياب الرقابة الإشرافية من وزارة التربية والتعليم على المرشدين التربويين في الأردن، كما قد تعزى النتائج بناءً على فكرة المجتمع عن دور المرشد النفسي، ومحدودية النظرة إلى أدواره الإرشادية وإمكاناته في حل ما يمكن أن يواجهه الطلبة من مشكلات، مما يخفف من الأعباء المهنية عن كاهل المرشد، وبالتالي انخفاض قلق الأداء لديه.

ومن الممكن تفسير النتيجة بناءً على ما أشار إليه الشريفين (2011) بأن المرشدين يرفضون أن يكونوا قلقين، وحريصون على إبقاء مستوى اضطراب قلق الأداء في درجات منخفضة. ومن الممكن أن تعزو الباحثة عدم قدرة الجنس على التنبؤ بقلق الأداء إلى تشابه ظروف العمل والبيئة المهنية لدى المرشدين والمرشدات، أما عن الحالة الاجتماعية فإن التمسك بالمظهر الاجتماعي والخوف من الحديث عن الضغوطات المترتبة عن تغير الحالة الاجتماعية، وما قد تسببه من تأثير على الحياة المهنية، قد تبرر عدم إمكانية التنبؤ من خلالها بقلق الأداء.

أما عن عدم تنبؤ نمط الشخصية بقلق الأداء فقد يعود إلى افتراض يونج (Jung) بأن المرشد قد يستخدم العديد من التفضيلات لكن الاختلاف بإعطائه الأولوية لإحدى هذه التفضيلات الذي قد يحدد النمط السائد لديه، وأن عدم الاستقرار في الظروف الاجتماعية والتغيرات التي قد يمر بها المرشد قد تؤثر في ترتيب التفضيلات حسب الأولويه لديه، وبالتالي عدم قدرة نمط الشخصية على التنبؤ بقلق الأداء.

أما عن مفهوم الذات المهني فبالرغم من عدم قدرته على التنبؤ بقلق الأداء إلا أنه قد تبين من نتائج سؤال الدراسة الرابع أن العلاقة بينه وبين قلق الأداء علاقة عكسية؛ فكلما ارتفع مستوى مفهوم الذات المهني لدى المرشدين التربويين انخفض قلق الأداء لديهم، ومن الممكن أن تفسر في ضوء معرفة أن مفهوم الذات المهني المرتفع لدى المرشد التربوي قد يمكنه من تنظيم وتوجيه إرادته وطموحه، وإنجاز أهدافه، ويزيد من ثقته بنفسه، ويعزز من وعيه لمكانته الاجتماعية، وأدواره المهنية، مما قد يسهم في تفعيل قدراته لأداء مهارات وفنيات الإرشاد، والوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء وحمايته من الإصابة بقلق الأداء (Loffredo, 2003).

التوصيات

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم بضرورة إخضاع المرشدين التربويين إلى دورات تدريبية تساعد على اكسابهم المهارات والفنيات الإرشادية المختلفة، والتي من المتوقع أن تثري عملهم الإرشادي.
- تفعيل عقد اللقاءات التربوية والإرشادية مع أولياء الأمور لتعريفهم بدور المرشد التربوي، وأهمية وفاعلية ما يمكن أن يقوم به من أعمال.
- العمل على وضع البرامج الإرشادية المختلفة؛ من أجل رفع مستوى الأداء لدى المرشدين التربويين.
- العمل على وضع برامج إرشادية تساعد المرشد في التعرف على نمط شخصيته.
- تركيز جهود البحث المستقبلية على مفهوم الذات المهني لقلة الدراسات التي قد تناولته.
- تركيز جهود البحث المستقبلية على متغيرات أخرى، يمكن أن تؤثر أو تتنبأ بقلق الأداء.

المراجع العربية

أبو سعد، أحمد والهواري، لمياء. (2008). *التوجيه التربوي والمهني* (ط1). عمان: دار الشروق.

أبو النصر، مدحت. (1999). *تنمية الذات المهنية للأخصائيين الاجتماعين في المجال المدرسي من منظور طريقة تنظيم المجتمع*. القاهرة: جامعة حلوان.

بن منظور، محمد. (1992). *لسان العرب* (المجلد الثاني). بيروت: دار صادر.

بيم، ب. ألن. (2010). *نظريات الشخصية*. (ترجمة: علاء كفافي، مايسة النيال، سهير محمد). عمان: دار الفكر. (تاريخ النشر الأصلي 2006).

الخالدي، عطا والصيخان، إبراهيم والعلمي، دلال. (2011). *الإرشاد المهني للمدارس والمراكز والجامعات* (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدقس، مي. (2012). *أنماط الشخصية والاضطرابات السيكوسوماتية والعلاقة بينهما لدى عينة من المجتمع السعودي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

سليمان، فضيلة. (2010). *تحقيق الذات وإرادة العطاء*. عمان: دار صفاء.

السميح، عبد المحسن بن محمد. (2004). مهام المرشد الطلابي بين الممارسة والتطبيق. *الرياض: مجلة جامعة أم القرى، 16*(1)، 76-119.

الشوربجي، نبيلة و دانيال، عفاف. (2002). *علم النفس والشخصية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الشرفا، عبير. (2011). *الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

الشريفين، أحمد. (2011). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، *3*(7)، 233-251.

الشريفين، أحمد. (2014 مقبول للنشر). *فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. مجلة الدراسات النفسية والتربوية*. جامعة السلطان قابوس: عمان.

الشريفين، أحمد والشريفين، نضال والدقس، مي. (قيد النشر). بناء مقياس أنماط الشخصية وفق نظرية يونج. المجلة التربوية، جامعة الكويت.

ضمرة، جلال. (2004). *أثر برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

عبد الجواد، أحمد. (2006). *فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي*. رسالة ماجستير. جامعة الفيّوم، مصر.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2005). *علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق* (ط1). عمان: دار المسيرة.

العزام، سهيل. (2009). *دراسة في سيكولوجية الشخصية*. عمان: المؤلف.

العلي، نصر، وسحويل، محمد .(2006) .العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في صنعاء. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، *18*(1)،91-131.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* (ط4). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

غانم، محمد والقيلوبي، خالد. (2011). *علم نفس الشخصية*. جدة: خوارزم العلمية.

كيشارد، جون وهيتو، ميشال. (2009). *التوجيه التربوي والمهني بين النظريات والتطبيق* (ترجمة: خالد امجيدي) (ط1). إربد: عالم الكتب الحديثة.

لابين، دالاس وبيرت، جرين. (1981). *مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية* (ترجمة: فوزي بهلول). بيروت: دار النهضة العربية.(تاريخ النشر الأصلي 1979).

لن، ريتشارد. (1990). *مقدمة لدراسة الشخصية* (ترجمة: أحمد عبدالخالق ومايسة النيال). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط* (ط4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

الملاح، نادر. (2003). *طرز الشخصية*. المنامة: مكتبة البحرين.

ملكوش، رياض. (2004). كشف الذات لدى المرشد. *العلوم التربوية، 31*(1)، 25-34.

المهداوي، ايناس. (2010). *الوعي بالإبداع وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التجديدي-التكيفي) ونمطي الشخصية A-B لدى طلبة الجامعة*. أطروحة دكتوراه ، الجامعة المستنصرية، العراق.

ميخائيل، امطانيوس. (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية. *مجلة جامعة دمشق، 19*(2)، 11-70.

نستل، مايكل. (2015). المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي (ترجمة: مراد سعد وأحمد الشريفين). عمان: دار الفكر. (تاريخ النشر الأصلي 2011).

المراجع الأجنبية:

Al-Darmaki, F. (2004). Counselor Training, anxiety, and counseling self efficacy: implications for training psychology students from the United Arab Emirates University. *Social behavior and personality an international, 32*(5), 429-439.

Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. London: holt, Rinehart and Winston.

Aniloff, L. (2003). The relationship between high school program and self concept, occupational aspiration. Diss. *Abstract. Int, V.* 40,(A) N. 124564.

Argyle, M. (2008). *Social Encounters: Contributions to Social Interaction*. Aldine Transaction.

Bacanli, F. (2005). An Examination of Congruence between Psychologof Congruence between Psychological Counselor Candidate's Self concept and Vocational Self-concept: A Longitudinal Study. *Educational Sciences: Theory & Practice, 5*(2), 608-618.

Bakker, A., Derzee, K., Lewig, K, and Dollardo, M. (2006). The Relationship Between the Big Five Personality Factors and Burnout. A Study Among Volunteer Counselors*. The Journal of Social Psychology, 146*(1), 31-50.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Nj: presntice–Hall.

Barlow, D. (2000). Unraveling the Mysteries of Anxiety and Its Disorders from the Perspective of Emotion Theory. *American Psychologist,* 55, 1247-1263.

Baumeister, R. F. (1999). *The Self in Social Psychology* Philadelphia, PA: Psychology Press.

Bayne, R. (2004). *Psychological type at work: An MBTI perspective.* London: Thomson.

Beck, A.T. (1996). *Cognitive thetapy of personality disorders. In P.M. Salkovskis (Ed), Frontiers of cohnitive therapy*. New York: Guiford press.

Beckers, J., Wicherts, J. & Schmidt, H. (2007). Computer anxiety: State or trait. *Computers in human behaviour,* 23, 282-285.

Berens, Linda. (2001). *Understanding Yourself And Others: an introduction to interaction styles*. California: Telos.

Birck, S & Mahalik,j. (1996). The Influence of trainee Conceptual level, Trainee Anxiety, and Supervision on counselor developmental level. *Journal of Clinical Supervision,* 14, 123-137.

Boyatzis. R.E. & Akrivou. K. (2006). The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of management development. 25*(7), 624-642.

Brice, p. (2004). Locus of control, self concept and level aspiration". *Journal of Personality Assessment*, *69*(6), 627-631.

Brott, P.E. (2004). Constructivist assessment in career counseling. *Journal of Career Development,* 30, 189-200.

Cattel, R. (1968). *The scientific analysis of personality 2nd*. Chicago: aldine publishing company.

Chen, I. and Chang, C. (2009). Cognitive Load Theory: An Empirical Study of Anxiety and Task Performance in Language Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(2), 729-7.

Chen, C., & Zhang, L. (2011).Temperament, Personality and Achievement goals among Chinese adolescent students. Educational psychology, *31*(3), 339 – 359.

Cohen, A. (2004). Test Anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. Retrived October 8, 2014, Fromhttp://www.thefreelibrary.com.

Coopersmith, S and Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom. In R.H. Coop and K. *New York, psychological concepts in the classroom.* 192-225.

Costa, P. T & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Daniels, Jeffrey & Lisa, Larson. (2001). The Impact of Performance Feedback on Counseling Self-Efficacy and Counselor Anxiety. *Counselor Education and Supervision.* 41, 120-130.

Doron, R. & Parot, F. (1998). *dictionnaire de psychologie*. Paris: PUF.

Dundar, Suleyman, Yopici, senay., & Topcu, Birol. (2008). Ghazi university. Journal of Ghazi educational Faculty, *28*(1), 171- 186.

Edmauzey, E., Harris, N, and Trusty, J. (2000). Comparing the effects of live supervision intervention or novice trainee anxiety and anger.*Clinical Supervisor, 19*(2), 109-122.

Ellis, A. (2008). *Rational emotive behavior therapy.* In .J. Corsim and D. Wedding (Eds), Current psychotherapies, Belmont, CA: Thomson Brooks/cole.

Ellis,V. M., Krengel, M., and Beck, M. (2002). Testing self Focused Attention Theory in Clinical Supervision: Effects on Supervisee Anxiety and performance*. Journal of Counseling Psychology*, *49*(1), 101-116.

Esyneck, H. (1978). *Expecation as Causual in Behavioural Changes. In S. Rachman (ED). Advances in Behaviour Research and Therapy*. Oxford: Pergamon Press.

Freeman, M., Hayes, B., Grant, K., Tyson & Gordon. (2007). Counselor Preparation Personality: A Predictor of Theoretical Orientation of Students Enrolled in a Counseling Theories Course. *Counselor Education & Supervision.* 46, 254-265.

Fitch, J. & Marshall, L. (2002). Using Cognitive Interventions with Counseling Practicum Students During Group Supervision. *Journal of Education and Supervision,* 41, 335-342.

Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71–100). NewYork, NY: Wiley.

Guilford, j.p. (1959). *Personality*. Newyork: mc craw-hill.

Halamanadaris, K. & Power, K. (1997). Indivdual differernces, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the Psychological adjustment to University life of home students. *Personality and Individual Differences, 22*(1), 93-104.

Hansenne, M. (2003). *Psychologie de la personnality*. Bruxelles: Editions de Boeck University.

Hanson, Mark. (2006). *Counselor Self-Efficacy: supervision, Impact on performance, and Mediation of the relationship between supervision and performance*. Unpublished Master Thesis, southern Illinois University, United States.

Haverkamp, B. (1994). Using assessment in counseling supervision individual deference's in self monitoring. *Measurement and Evaluation in counseling and Development, 27*(1), 316-325.

Hinkle, D.E., Wiersma, W., & Jurs, S.G. (1998). Applied statistics for the behavioral sciences. Boston: Houghton Mifflin Company, (4th ed.)

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hulin, C., Drasgow, F. & Parsons. K.(1983). *Item Response Theory: Application to Psychological Measurement* (1st ed). Illinois: Dow Jones-Irwin.

Jung, K. (1947). *Personality and problems of adjustment*. Newyork: f.s .crofts and co.

Kocarek, E.(2001). *Understanding the relationships among counseling self-efficacacy anxiety developmental level course work experience and counselor performance.* Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol 62(7-B), Jan 2002, 3381.

Koziek, k. Crabovari, N. Stefano, J. & Drapeau, M. (2010). Measuring Change in Counselor Self-Efficacy Further Validation And Implications For Training and Supervision. *The clinical supervisor*. 29, 117-127.

Loffredo, D. (2003). Communication image and Myers-Briggs type indicator extraversion–introversion. *The journal of psychology, 137*(6), 560-568

Magnuson, S. (2002). Professional Development New Assistant Professors of Counselor Education: Their 1st year. *Counselor Education and Supervision,* 41, 306-320.

Meyer. R. (2012). Predictors of Counselor Self-Efficacy Among Masters Level Counselor trainers: Impact of Cohort Versus Non-Cohort Educational Programs. *Dissertations by an authorized administrator of ScholarWorks at WMU*. Paper (68).

Maslow, A. (1987). *Motivation and personality* (3ed ed.). New York: Harper & Row.

Mehrabian, A. & Stefl, C. (1995). Basic temperament components of loneliness, shyness, and conformity. *Social behaviour and personality, 23*(3), 253-263.

Myers, I. & Myers, P. (1995). *Gifts Differing*. California: Davie Black Publishing.

Myers, I., Mccaulley, M., Quenk, N. & Hammer, A. (2003). *MBTI Manual*. California: CPP, Inc.

Niles, s. (2001). Using Super's Career Development Assessment and Counseling (C-DAC) Model to Link Theory to Practice. *Educational and Vocational Guidance*. 1, 131-139.

Owens, D. Bodenhorn, N. Bryant, R. (2010).Self-Efficacy and Multicultural Competence of School Counselors. *Journal of School Counseling, 8*(17), 1 – 20.

Opt, S. & Loffredo, D. (2000). Rethinking Communication Apprehension: A Myers-Briggs Perspective. *The Journal of Psychology, 134*(5), 556-570.

Passmore, J. Holloway, M & Rawle-Cope, M. (2010). Using MBTI type to explore differences and the implications for practice for therapists and coaches: Are executive coaches really like counsellors?. *Counselling Psychology Quarterly, 23*(1), 1-16.

Pinar, G. & Zeyneloglu, H. (2012). Quality of life anxiety and depression in Turkish women prior to receiving assisted. Reproductive techniques. *Internationale journal of fertility and sterility, 6*(1), 1-12.

Quenk, N. (2000). *In the Grip: Understanding Type, Stress, and the Inferior Function*. California: cpp,Inc.

Ragozzino, R.I. & Kelly, W.E. (2009). Typing the worrier: Relationship between worry and Jung's personality types. *Education.* 131(4).

Rogers, C.R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, T., & Pace, M. (2006). Burnout among mental health professionals: Special considerations for the marriage and family therapist. *Journal of Marital and Family Therapy, 32*(1), 87-99.

Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling,* 42-70.

Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development,* 30, 45-58.

Snyder, C.R. (2000), “The past and possible futures of hope*”, Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 11-28.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York, NY: Harper & Row.

Super D.E & Savickas M. L & Super C.M. (1994). The life-Span, life Approach to Career, in D. Brown, L Brooks et coll. (eds.), *Career choice and Development, San Fracisco, Jossey-Bass,* 121-178.

Sumari, M., Mohammad, Sh., & Ping, C. (2009). Personality Type and Choice of Counseling Orientation among Counseling Students/ Trainees in Malaysian Higher Education Institutions. *The International Journal of Research and Review. 3*(1), 1-9.

Swanberg, Anne., & Martinsen, Oyvind. (2010). Personality, Approaches to learning and Achievement. *Educational Psychology, 30*(1), 75 - 88.

Tam, S. F., Chan, M. H., Lam, H. W., & Lam, L. H. (2003). Comparing the self-concepts of Hong Kong Chinese adults with visible and not visible physical disability. The Journal of Psychology, 137, 363-372.

Tieger, P & Tieger, B. (1997). *Nurture by Nature*. New York: Little brown and Company.

Upmanya, v, Schgal, R. & Dhingra, M. (1994). Factor analytic study of personality correlates of loneliness among Indian university students. *Psychological studies, 39*(1), 28-33.

Uppal, B.K. (2007). A Comparison of self-acceptance among counselor education master's degree students at the beginning, practicum level, and graduation from their program of studies. *ProQuest Information and learning company.*

Urbani, S., smith, M.R., Maddux, D., Smaby, M.H., Rivera. E.T., & Crews.J. (2002). Skills-Based Training and Couseling self efficacy. *Journal of counseling education and supervision,* 42, 92-106.

Watson, D., Hubbard, B., & Wiese, D. (2000).General traite of personality and affectivity as predectors of satisfaction in intimate relationships: evidence from self-and partner- ratings. *Journal of personality, 68*(3), 421–425.

Waxler, M. (2002). A ccomparactive study of the self–concept and aspiration. *Journal of Educational Research,. 198*(3), 192-196.

الـمـلاحـق

ملحق (أ)
أسماء المحكمين

اسم المحكم	الرتبة العلمية–التخصص	مكان العمل
الأستاذ الدكتور شادية التل	أستاذ – علم نفس	جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور عدنان العتوم	أستاذ – علم نفس	جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور محمد صوالحه	أستاذ – علم نفس	جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور رافع الزغول	أستاذ – علم نفس	جامعة اليرموك
الدكتور رعد الشاوي	أستاذ مشارك – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
الدكتور عبد الكريم جرادات	أستاذ مشارك – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
الدكتور عبد الناصر الجراح	استاذ مشارك – علم نفس	جامعة اليرموك
الدكتور زايد بني عطا	أستاذ مشارك – قياس وتقويم	جامعة اليرموك
الدكتور فواز المومني	أستاذ مساعد – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
الدكتور عمر شواشرة	أستاذ مساعد – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
الدكتور رامي طشطوش	أستاذ مساعد – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
الدكتور معاوية أبو غزال	أستاذ مساعد – علم نفس	جامعة اليرموك
الدكتورة منار بني مصطفى	أستاذ مساعد – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
الدكتورة حنان الشقران	أستاذ مساعد – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
الأستاذ مؤيد مقدادي	مدرس – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
الأستاذ علي جروان	مدرس – إرشاد نفسي	جامعة اليرموك

ملحق (ب)

مقاييس مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية وقلق الأداء في صورتهم الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامـــــــعة اليرمـــــــــوك

كلـــــــــــية التربيـــــــــــة

قسم علم النفس الإرشـادي والتـربـوي

الاستاذ/ة الدكتور/ة ....الفاضل/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبآت بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن**". لذلك فقد تم تصميم ثلاثة مقاييس لقياس قلق الأداء، ومفهوم الذات المهني، ونمط الشخصية ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال، تأمل الباحثة منكم تحكيم هذه الأدوات من خلال إبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم من حيث:

- الصياغة اللغوية للفقرات.
- مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة.
- أي تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحثة

رانيا محمد الصوالحه

مقياس مفهوم الذات المهني في صورته الأولية

الرقم	الفقـــــــــــــــــــرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمية	غير منتمية
البعد الأول: مفهوم الذات المهني المدرك.					
1	أمتلك المؤهلات العلمية اللازمة للعمل الإرشادي.				
2	أتابع كل ما هو جديد في مهنة الإرشاد.				
3	أطبق الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية المختلفة.				
4	أخطط بشكل مسبق للقيام بالأعمال الإرشادية.				
5	أتفهم مشاعر المسترشدين وقيمهم.				
6	أوظف فنيات متعددة في المقابلة الإرشادية.				
7	أوثّق أعمالي الإرشادية بشكل منتظم.				
8	أشكل مجموعات الإرشاد الجمعي.				
9	أتعامل بشكل فاعل مع مجموعات الإرشاد الجمعي.				
10	أوضح مهامي الإرشادية للآخرين.				
11	مظهري يتناسب مع عملي الإرشادي.				
12	أتمتع بروح الدعابة.				
13	لدي القدرة على العمل تحت الضغط.				
14	أتحمل المسؤولية تجاه أعمالي الإرشادية.				
15	أصبر على سلوكات المسترشدين.				
16	أتقبل النقد البناء.				
17	أعتبر نفسي شخصية متفائلة.				
18	أشعر بالاستقرار النفسي.				
19	أتقبل ذاتي.				
20	مهنتي تتناسب مع ميولي ورغباتي.				
21	أعتبر نفسي متكيفًا مع مهنتي كمرشد.				
22	أفتخر عند إحداث تغييرات إيجابية في سلوكات الآخرين.				
23	أعبر عن أفكاري بصراحة ووضوح.				

24	أغتنم الفرصة لأتعلم أكثر عن الإرشاد.				
25	أفتخر بتعلمي الخبرات الجديدة.				
26	ألتزم بمبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي.				
27	أحترم خصوصية المسترشدين.				
28	أحافظ على أسرار المسترشدين.				
29	أتجنب استغلال المسترشدين.				
30	أبتعدعن استغلال علاقاتي مع ذوي المسترشدين.				
31	أقدم المشورة لزملائي في كثير من قضاياهم الشخصية.				

الرقم	الفقـــــــــــــــرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمية	غير منتمية
البعد الثاني: مفهوم الذات المهني المثالي.					
1	أحرص على متابعة كل ما هو جديد.				
2	أسعى لامتلاك فهمًا كافيًا للميثاق الأخلاقي للعاملين بمهنة الإرشاد.				
3	أسعى لتطبيق الميثاق الأخلاقي للعاملين في مهنة الإرشاد.				
4	أسعى لتقديم الدعم النفسي لجميع من أتعامل معهم.				
5	أسعى للتعامل مع المشاكل المختلفة.				
6	أسعى لأكون متحررًا من كل أشكال التمييز والتعصب.				
7	أسعى لتطوير مهاراتي للحديث مع الآخرين.				
8	أحرص على أن أكون قدوة للآخرين.				
9	أسعى لتطوير مهاراتي للعمل في الظروف الصعبة.				
10	أسعى لأكون شخصية متسامحة مع الآخرين.				
11	أسعى للفصل بين حياتي الشخصية وعملي.				
12	أسعى للسيطرة على انفعالاتي في المواقف المخلفة.				
13	أسعى للحصول على مؤهلات عليا في تخصصي.				
14	أحرص على تطوير معارفي ومهارتي الإرشادية.				

15	أطمح لأتميّز في عملي الإرشادي.				
16	أسعى للتجديد والابتكار في عملي الارشادي.				
17	أسعى للتواصل بشكل فاعل مع من أعمل معهم.				
18	أسعى للالتزام بأوقات العمل.				
19	أسعى لكسب ثقة المسترشدين وأولياء أمورهم.				
20	أسعى للتعامل مع المشكلات المختلفة.				
21	أسعى لأن أكون مبادرًا في تقديم المساعدة.				

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمية	غير منتمية
البعد الثالث: مفهوم الذات المهني الاجتماعي.					
1	أتمتع بشخصية محبوبة.				
2	يثق الآخرون بي.				
3	أفكاري مقبولة لدى الآخرن.				
4	أقنع الآخرين بأفكاري ومقترحاتي.				
5	أشعر بأنني عنصر هام في المدرسة.				
6	يفضل من حولي التواصل معي باستمرار .				
7	يتزايد اقبال الطلبة لطلب المشورة بصورة مستمره.				
8	يحرص أولياء الأمور على حضور الاجتماعات التي أنظّمها لمتابعة المشكلات.				
9	يتعاون معي العاملون في المدرسة لحل المشكلات.				

مقياس نمط الشخصية في صورته الأولية

الرقم	الفقـــــــــــــــــــرة	مدى السلامة اللغوية: سليمة	مدى السلامة اللغوية: بحاجة إلى تعديل	مدى الانتماء للمجال: منتمية	مدى الانتماء للمجال: غير منتمية
الجزء الأول: أي من العبارات التالية أقرب إلى وصف ما تشعر به أو ما تفعله في الغالب؟					
1	أنتقي عدداً كبيرًا من الأفراد لأجتمع بهم وأتحدث إليهم.				
	أنتقي قليلًا من الأفراد لأجتمع بهم وأتحدث إليهم.				
2	يصفني الآخرون بأنني متحمس.				
	يصفني الآخرون بأنني هادئ.				
3	أبادر بالتعرف على الآخرين في اللقاءات الجماعية.				
	أنتظر حتى يتعرف الآخرون علي في اللقاءات الجماعية.				
4	أستمتع بتبادل الحديث مع الآخرين.				
	أستمتع بالاستماع إلى أحاديث الآخرين.				
5	يسهل على الآخرين معرفتي / التعرف على شخصيتي.				
	يصعب على الآخرين معرفتي / التعرف على شخصيتي.				
6	أميل لقضاء أغلب أوقاتي مع الآخرين.				
	أميل لقضاء أغلب أوقاتي بمفردي.				
7	أستمد طاقتي من وجودي مع الآخرين.				
	أستمد طاقتي من البقاء وحدي.				
8	أشعر بالسعادة عندما أكون في المناسبات الاجتماعية.				
	أشعر بالملل عندما أكون في المناسبات الاجتماعية.				
9	أفضل الذهاب في رحلة إلى مكان مزدحم بالآخرين.				
	أفضل الذهاب في رحلة إلى مكان هادئ بعيدًا عن الازدحام.				
10	أحب العمل بوظيفة تعتمد على التعامل مع الآخرين.				
	أميل للعمل مع الآخرين دون أن أضطر للتعامل معهم.				
11	أفضل التفاعل مع الآخرين أثناء اللقاءات الجماعية.				
	أرغب بالبقاء وحدي وعدم التفاعل مع الآخرين أثناء اللقاءات الجماعية.				

12	أفضل الخروج مع أصدقائي للأماكن المفتوحة والتفاعل مع الناس.				
	أفضل البقاء مع أصدقائي داخل البيت ومشاهدة التلفاز.				
13	أشعر بأن حيويتي تزداد عند تواصلي مع الآخرين.				
	أشعر بأن وجودي مع الآخرين يفقدني طاقتي.				
14	يتعرف الآخرون على اهتماماتي بشكل سريع.				
	يحتاج الآخرون إلى وقت طويل لمعرفة اهتماماتي.				
15	أتحدث بسهولة مع أي شخص أتعرف عليه.				
	أتحدث مع أشخاص معينين وبشروط محددة.				
16	أعبر عن مشاعري للآخرين.				
	أحتفظ بمشاعري لنفسي.				
17	أتصرف بشكل عفوي في المواقف المختلفة.				
	أفضل التفكير والتأمل في المواقف المختلفة.				
18	أفضل قضاء أوقات فراغي في الأماكن العامة.				
	أفضل قضاء أوقات فراغي بجو عائلي هادئ.				
19	أفضل المشاركة في المناسبات الاجتماعية.				
	أفضل قراءة كتاب أو جلسة هادئة.				
20	أفضل التواصل مع الآخرين بالحوار المباشر.				
	أفضل التواصل مع الآخرين بالكتابة.				
21	أفضل العمل في فريق.				
	أفضل العمل بمفردي.				
22	ألاحظ ما يجري حولي، وأهتم بتفاصيل الأمور.				
	أدرك معاني الأحداث، وأهتم بالصورة الكلية.				
23	أعتقد بأنني شخص عملي وواقعي.				
	أعتقد بأنني شخص واسع الخيال (مبدع).				
24	أثق بكل ما هو واقعي ملموس.				
	أثق بتوقعاتي المستقبلية.				
25	أفضل مرافقة الأفراد الواقعيين.				
	أفضل مرافقة الأفراد واسعي الخيال.				

26	أفضل الأفراد ذوي الأفكار الواقعية.				
	أفضل الأفراد ذوي الأفكار الجديدة وغير المألوفة.				
27	أفضل المحاضرات التي تتحدث عن الحقائق والأرقام.				
	أفضل المحاضرات التي تتحدث عن المبادئ والمفاهيم.				
28	أثق كثيرًا بالملاحظات الدقيقة والمباشرة.				
	أثق بإحساسي وحدسي وفهمي لمعاني الأمور.				
29	أفضل التحدث عن الأمور الواقعية والمادية.				
	أفضل التحدث عن توقعاتي واحتمالات المستقبل.				
30	أفضل العيش في الواقع وليس الخيال.				
	أفضل العيش في عالم الخيال والأحلام.				
31	أميل إلى ذكر الإنطباع العام حول الموضوع قليل التفاصيل.				
	أميل إلى ذكر كافة التفاصيل عند التحدث عن موضوع ما.				
32	أعتبر نفسي دقيق الملاحظة للأمور المباشرة.				
	أعتبر نفسي متأملًا في المعاني العامة للأمور.				
33	أهتم بالواقع الذي أعيشه.				
	أهتم بما يمكن عمله مستقبلًا.				
34	أثق بخبرتي العملية وتجاربي الواقعية.				
	أثق بأفكاري ومعتقداتي وفهمي للأمور.				
35	أفضل التجارب الملموسة والواقعية.				
	أفضل الخيال وتوقع ما يمكن أن يكون.				
36	أعتبر نفسي شخصًا عمليًا.				
	أعتبر نفسي شخصًا مبدعًا.				
37	أفضل الطرائق المعروفة والمألوفة.				
	أفضل الطرائق المختلفة والمبتكرة.				
38	يسهل علي معرفة الحقائق والتفاصيل الدقيقة في كل عمل.				
	يسهل علي رؤية المفاهيم والفكرة العامة في كل عمل.				
39	يشغلني التفكير بوضعي الراهن.				
	يشغلني التفكير بالخطط المستقبلية.				

40	أبدي اهتمامًا شديدًا بالمبررات التي يقدمها الآخرون.				
	أبدي اهتمامًا شديدًا باهتمامات الآخرين ومشاعرهم.				
41	أوضح الأمور منطقيًا للآخرين.				
	أشعر الآخرين بالأمان والارتياح.				
42	أعتبر أن عقلي هو الذي يحرك قلبي.				
	أعتبر أن قلبي هو الذي يحرك عقلي.				
43	أعتبر أن المنطق فوق العاطفة.				
	أعتبر أن العاطفة فوق المنطق.				
44	أحب أن يصفني الآخرون برجاحة العقل.				
	أحب أن يصفني الآخرون بصدق المشاعر.				
45	أعتمد على الحقائق الموضوعية في اتخاذ قراراتي.				
	أراعي مشاعر الآخرين وحاجاتهم في اتخاذ قراراتي.				
46	أتصرف بصورة منطقية في كل أوقاتي.				
	أتصرف بصورة عاطفية في كل أوقاتي.				
47	تقوى مشاعري عندما يتحدث الآخرون بلغة المنطق.				
	تقوى مشاعري عندما يحتاج الآخرون إلى الدعم والتعاطف.				
48	أعبر عن رأيي بصراحة وبطريقة مباشرة.				
	أتجنب التعبير بصراحة حتى لا أجرح الآخرين.				
49	نقاشاتي مع الآخرين يغلب عليها الطابع العقلي والرغبة في إثبات وجهة نظري.				
	نقاشاتي مع الآخرين يغلب عليها الطابع الودي وتجنب الإساءة إليهم.				
50	أعتمد في قراراتي على لغة العقل.				
	أعتمد في قراراتي على العواطف والمشاعر.				
51	أتواصل مع الآخرين باتزان وموضوعية.				
	أتواصل مع الآخرين بدفء ومودة.				
52	عندما أختلف مع الآخرين أعبر عن رأيي بصراحة مهما كانت النتائج.				
	عندما أختلف مع الآخرين أحاول أن أقرب وجهات النظر ولا أجرح مشاعر أحد.				

53	يصفني الآخرون بأنني منطقي وصريح.				
	يصفني الآخرون بأنني حساس ودافئ المشاعر.				
54	أفضل أن يصفني الآخرون بأنني راجح العقل.				
	أفضل أن يصفني الآخرون بأنني صادق المشاعر.				
55	أتحكم برغباتي وانفعالاتي.				
	تتأثر أفعالي بعواطفي وانفعالاتي.				
56	أميل إلى الصراحة والوضوح في تقديم الرأي والنقد.				
	أميل إلى احتواء الموقف وتفهم الأسباب.				
57	أنظم كل شيء وأعدله مسبقًا.				
	أتصرف وفقًا لمجريات الأمور الراهنة.				
58	أمتلك المقدرة لوضع كافة الأمور في مكانها الصحيح.				
	أمتلك المقدرة للتعامل مع المواقف المفاجئة.				
59	أحسم الأمور بسرعة وأتخذ قراراتي في وقت قصير.				
	أترك الخيارات مفتوحة وأحتاج إلى وقت طويل لاتخاذ قراراتي.				
60	أخطط لإنجاز عملي قبل الوقت المحدد.				
	أنجز أعمالي بشكل ارتجالي بدون تخطيط.				
61	أعتبر نفسي أكثر تنظيمًا في التعامل مع الأحداث.				
	أعتبر نفسي أكثر تلقائية في التعامل مع الأحداث.				
62	أفضل التقيد بجدول زمني لإنجاز أعمالي.				
	يزعجني وجود جدول زمني يحدد إنجازي لأعمالي.				
63	أتقيد بخطوات محددة لإنجاز أعمالي.				
	أنجز أعمالي وفقًا لما أجد من أمور.				
64	أتجنب العمل تحت الضغط والظروف الطارئة.				
	أستمتع بالعمل في الظروف الطارئة.				
65	أميل إلى ترتيب مواعيدي الاجتماعية مسبقًا.				
	أميل للتعرف على الناس حسبما يقتضي الموقف.				
66	أنزعج كثيرًا عندما لا يلتزم الآخرون بمواعيدهم معي.				
	أتسامح عندما لا يلتزم الآخرون بمواعيدهم معي.				

67	أفضل أن أعرف مسبقًا كافة تفاصيل أي لقاء أدعى اليه.				
	أترك الأمور تسير على طبيعتها دون تخطيط في أي لقاء أدعى إليه.				
68	أحضر دائمًا في الموعد المحدد والآخرون يتأخرون عن ذلك الموعد.				
	أحضر دائمًا متأخرًا بينما يحضر الآخرون في الموعد المحدد.				
69	أفضل إنجاز عمل واحد في الوقت الواحد.				
	أفضل إنجاز أكثر من عمل واحد في الوقت الواحد.				
70	أفضل تنظيم حياتي وفقاً لمواعيد مسبقة.				
	أفضل المرونة والارتجال في تيسير حياتي.				
71	أعتبر نفسي ملتزمًا وصاحب قرار حاسم.				
	أعتبر نفسي مرنًا وأتعامل مع الأمور بسهولة.				
72	الأحداث المفاجأة تبعدني عن العمل وتفسد يومي.				
	الأحداث المفاجأة تجعل يومي ممتعًا.				
73	أحب أن أبدأ العمل على أي مهمة فور تكليفي بها.				
	أحب أن أبدأ العمل على أي مهمة عند اقتراب موعد تسليمها.				
74	أتحمل مسؤولية أفعالي مهما كانت النتائج.				
	أتجنب تحمل مسؤولية أفعالي مهما كانت النتائج.				

مقياس قلق الأداء في صورته الأولية

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمية	غير منتمية
البعد الأول: المعرفي.					
1	أشعر بالقلق لأنني أفكر بعواقب سلوكي عند إجراء المقابلة الإرشادية.				
2	أشعر بالقلق بسبب انشغالي بالتفكير بما سيقوله المسترشد.				
3	أشعر بالقلق لأنني لا أستطيع أن أحدد النظرية التي أعتمد عليها في المقابلة الإرشادية.				
4	أشعر بالقلق من كيفية تفكير المسترشد بي.				
5	أشعر بالقلق بسبب آرائي ومعتقداتي.				
6	أشعر باحتمال فشل المقابلة الإرشادية قبل إجرائها.				
7	تتشتت أفكاري أثناء المقابلة الإرشادية.				
8	أفكر بموضوعات ليس لها علاقة بالموقف الإرشادي.				
9	أشعر بالتوتر عندما أفكر بالمقابلة الإرشادية.				
10	أفكر كثيراً بالمهارات والفنيات الإرشادية المطلوب مني أداؤها.				

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمية	غير منتمية
البعد الثاني: الفسيولوجي.					
1	صوتي يصبح ضعيفاً جدًا أثناء المقابلات الإرشادية.				
2	لا أستطيع الدخول بالنوم بسبب تفكيري بمدى إتقاني للمهارات والفنيات الإرشادية.				
3	بسبب قلقي أنسى ما أريد قوله للمسترشد.				
4	يزداد معدل إفراز العرق لدي أثناء إجراء المقابلة الإرشادية.				
5	أشعر بالصداع عند إجراء المقابلة الإرشادية.				
6	أشعر بجفاف حلقي عند إجراء المقابلة الإرشادية.				

7	أشعر بأنني أنسى العديد من المهارات والفنيات أثناء المقابلة الإرشادية.				
8	ترتجف يدي عند ممارسة مهارة التسجيل الكتابي.				
9	أشعر وكأنني عاجز عن الحركة عند إجراء المقابلة الإرشادية.				
10	أشعر ببرودة في جسمي أثناء المقابلة الإرشادية.				

الرقم	الفقـــــــــــــرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمية	غير منتمية
البعد الثالث: السلوكي.					
1	أشعر بالرغبة بالانسحاب عندما لا أعرف ما ينبغي قوله أثناء وجود المسترشد.				
2	أفضل إنهاء المقابلة الإرشادية بسرعة.				
3	يصعب علي الاستمرار في المقابلة الإرشادية.				
4	أستطيع أن أتقبل المسترشد منذ اللقاء الأول.				
5	أشعر بالقلق عندما يطلب مني أداء بعض المهارات الإرشادية.				
6	أشعر بالرغبة بالانسحاب عندما أنظر إلى عيني المسترشد.				
7	من الصعب علي البدء بالحديث مع المسترشد.				
8	أشعر بفقدان التحكم بنفسي أثناء المقابلة الإرشادية.				
9	أتردد عندما أريد أن أسأل المسترشد حول موضوع معين ذكره.				
10	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور المقابلات الإرشادية.				

ملحق (ج)

مقاييس مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية وقلق الأداء في صورتهم النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

المرشد/ة الفاضل/ة......

تهدف هذه المقاييس للتعرف على مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبآت بقلق الأداء لدى المرشديين التربويين في الأردن، لذا يرجى منك قراءة الفقرات التالية بتمعن وفهمها وإبداء رأيك وذلك بوضع علامة (x) في إحدى الخانات التي تمثل رأيك، يرجى عدم وضع أكثر من إشارة واحدة أمام كل فقرة، علمًا بأن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحثة: رانيا الصوالحه

الجنس	☐ ذكر	☐ أنثى
الحالة الاجتماعية	☐ أعزب	☐ متزوج

مقياس مفهوم الذات المهني في صورته النهائية

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	أمتلك المؤهلات العلمية اللازمة للعمل الإرشادي.					
2	أتابع كل ما هو جديد في مهنة الإرشاد.					
3	أطبق الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية المختلفة.					
4	أخطط بشكل مسبق للقيام بالأعمال الإرشادية.					
5	أتفهم مشاعر المسترشدين وقيمهم.					
6	أوظف فنيات متعددة في المقابلة الإرشادية.					
7	أوثّق أعمالي الإرشادية بشكل منتظم.					
8	أتعامل بشكل فاعل مع مجموعات الإرشاد الجمعي.					
9	أوضح مهامي الإرشادية للآخرين.					
10	مظهري يتناسب مع عملي الإرشادي.					
11	لدي القدرة على العمل تحت الضغط.					
12	أتحمل المسؤولية تجاه أعمالي الإرشادية.					
13	أصبر على سلوك المسترشدين.					
14	أتقبل النقد البناء.					
15	أشعر بالاستقرار النفسي.					
16	أتقبل ذاتي.					
17	أعتبر نفسي متكيفًا مع مهنتي كمرشد.					
18	أفتخر عند إحداث تغييرات إيجابية في سلوكات الآخرين.					
19	أعبر عن أفكاري بصراحة ووضوح.					
20	أنشر التوعية بأهمية النظافة الشخصية والبيئية.					
21	أفتخر بتعلمي الخبرات الجديدة.					
22	أقدم المشورة لزملائي في كثير من قضاياهم الشخصية.					
23	أتجنب استغلال المسترشدين وذويهم.					
24	أهتم بتفعيل دور اللجنة الإرشادية المدرسية.					
25	أسعى لتوفير بيئة مدرسية وصفيّة آمنة.					
26	أحرص على متابعة كل ما هو جديد.					

27	أسعى لتطبيق الميثاق الأخلاقي للعاملين في مهنة الإرشاد.					
28	أسعى لتقديم الدعم النفسي لجميع من أتعامل معهم.					
29	أسعى لتنمية مفهوم إيجابي عن الذات لمن أتعامل معهم.					
30	أسعى لأكون متحررًا من كل أشكال التمييز والتعصب.					
31	أسعى لتطوير مهاراتي للحديث مع الآخرين.					
32	أحرص على أن أكون قدوة للآخرين.					
33	أسعى لأكون شخصية متسامحة مع الآخرين.					
34	أسعى للفصل بين حياتي الشخصية وعملي.					
35	أسعى للسيطرة على انفعالاتي في المواقف المختلفة.					
36	أسعى للحصول على مؤهلات عليا في تخصصي.					
37	أطمح لأتميّز في عملي الإرشادي.					
38	أسعى للتواصل بشكل فاعل مع من أعمل معهم.					
39	أسعى للالتزام بأوقات العمل.					
40	أسعى لكسب ثقة المسترشدين وأولياء أمورهم.					
41	أسعى لأن أكون مبادرًا في تقديم المساعدة.					
42	يتزايد إقبال الطلبة لطلب المشورة بصورة مستمرة.					
43	أقنع الآخرين بأفكاري ومقترحاتي.					
44	يثق الآخرون بي.					
45	أفكاري مقبولة لدى الآخرين.					
46	أشعر بأنني عنصر هام في المدرسة.					
47	يفضل من حولي التواصل معي باستمرار.					
48	يحرص أولياء الأمور على حضور الاجتماعات التي أنظّمها لمتابعة المشكلات.					
49	يتحدث إلي أولياء الأمور في مشكلاتهم.					
50	يتعاون معي العاملون في المدرسة لحل المشكلات.					

مقياس نمط الشخصية في صورته النهائية

الرقم	الفقـــــــــــــــــرة	توافقني جدًا	توافقني إلى حد ما	متساوية
1	أنتقي عددًا كبيرًا من الأفراد لأجتمع بهم وأتحدث إليهم.			
2	أبادر بالتعرف على الآخرين في اللقاءات الجماعية.			
3	أستمتع بتبادل الحديث مع الآخرين.			
4	أميل لقضاء أغلب أوقاتي مع الآخرين.			
5	أستمد طاقتي من وجودي مع الآخرين.			
6	أشعر بالسعادة عندما أكون في المناسبات الاجتماعية.			
7	أحب العمل بوظيفة تعتمد على التعامل مع الآخرين.			
8	أفضل التفاعل مع الآخرين أثناء اللقاءات الجماعية.			
9	أفضل الخروج مع أصدقائي للأماكن المفتوحة والتفاعل مع الناس.			
10	أتحدث بسهولة مع أي شخص أتعرف عليه.			
11	لديّ أصدقاء كثر.			
12	أعتقد بأنني شخص عملي وواقعي.			
13	أثق بكل ما هو واقعي ملموس.			
14	أفضل مرافقة الأفراد الواقعيين.			
15	أفضل الأفراد ذوي الأفكار الواقعية.			
16	أفضل التحدث عن الأمور الواقعية والمادية.			
17	أفضل العيش في الواقع وليس الخيال.			
18	أهتم بالواقع الذي أعيشه.			
19	أفضل التجارب الملموسة والواقعية.			
20	أعتبر نفسي شخصًا عمليًا.			
21	أفضل الطرائق المعروفة والمألوفة.			
22	أثق بالملاحظات الدقيقة والمباشرة .			
23	أثق بخبراتي العلمية وتجاربي الواقعية.			
24	أعتبر أن عقلي هو الذي يحرك قلبي.			
25	أعتمد على الحقائق الموضوعية في اتخاذ قراراتي.			
26	تقوى مشاعري عندما يتحدث الآخرون بلغة المنطق.			

27	أعبر عن رأيي بصراحة وبطريقة مباشرة.				
28	يصفني الآخرون بأنني منطقي وصريح.				
29	أتحكم برغباتي وانفعالاتي.				
30	أوضح الأمور بشكل منطقي.				
31	أعتبر أن المنطق فوق العاطفة.				
32	أحب أن يصفني الآخرون برجاحة العقل.				
33	أتصرف بصورة منطقية في كل الأوقات.				
34	أتحاور مع الآخرين بلغة المنطق.				
35	يصفني الآخرون بأنني صاحب حجة قوية.				
36	أعتبر نفسي حازم في قراراتي ولا أتحرر بها.				
37	أملك حجة قوية وأقدم البراهين والأدلة.				
38	أعطي كل ذي حق حقه ولا أجامل الآخرين.				
39	أقنع الآخرين بخياراتي لأنني أثق بها.				
40	أتعامل مع الآخرين وفق القانون.				
41	أحب التفكير في الأشياء الواقعية.				
42	أعمل على إقناع الآخرين بكل الطرق المشروعة.				
43	أقدم رغباتي وفق المنطق.				
44	أدلل على اختياراتي بقوة الحجة.				
45	يعتبرني الآخرون غير مريح بسبب وضوحي في كل حياتي.				
46	أخطط لإنجاز عملي قبل الوقت المحدد.				
47	أعتبر نفسي أكثر تنظيمًا في التعامل مع الأحداث.				
48	أفضل التقيد بجدول زمني لإنجاز أعمالي.				
49	أتقيد بخطوات محددة لإنجاز أعمالي.				
50	أميل إلى ترتيب مواعيدي الاجتماعية مسبقًا.				
51	أفضل تنظيم حياتي وفقًا لمواعيد مسبقة.				
52	أحب أن أبدأ العمل على أي مهمة فور تكليفي بها.				
53	أحسم الأمور بسرعة واتخذ قراراتي في وقت قصير.				
54	أتجنب العمل تحت الضغط والظروف الطارئة.				
55	أنزعج عندما لا يلتزم الآخرون بمواعيدهم معي.				

56	أتحمل مسؤولية أفعالي مهما كانت النتائج.				
57	أبدأ العمل في أي مهمة فور تكليفي بها.				

مقياس قلق الأداء في صورته النهائية

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	معرفة المسترشدين لأفكاري تثير قلقي.					
2	أفقد الثقة بنفسي أثناء العملية الإرشادية.					
3	أحبط لعدم قدرتي على تحديد النظرية التي أعتمد عليها.					
4	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات عند حاجتي لها.					
5	أشعر بأن المقابلة الإرشادية مزعجة ومقلقة.					
6	أشك بقدرتي على توظيف المهارات الإرشادية.					
7	أبحث عن مبررات تمنعني من حضور المقابلات الإرشادية.					
8	أفقد التحكم بنفسي أثناء العملية الإرشادية.					
9	يصعب علي البدء بالحديث مع المسترشدين.					
10	أتجنب النظر في عيني المسترشد.					
11	أنهي العملية الإرشادية بوقت قصير.					
12	أنسحب من المقابلة الإرشادية عندما لا أعرف ما أقول.					
13	أرتبك عندما يقترب موعد المقابلة.					
14	خوفي من إجراء المقابلة الإرشادية يعيق أدائي.					
15	أفقد التحكم بانفعالاتي أثناء المقابلة الإرشادية.					
16	أشعر بالملل والانزعاج أثناء المقابلة الإرشادية.					
17	أشعر بعدم الرغبة في الحديث مع المسترشد أثناء المقابلة الإرشادية.					
18	تفكيري بالنتائج المترتبة على العملية الإرشادية تثير قلقي.					
19	انشغالي بالتفكير بما سيقوله المسترشد يشعرني بعدم الارتياح.					
20	أفكر بالانطباع الذي سيأخذه المسترشد عني.					

21	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء العملية الإرشادية.					
22	أشعر بعدم التركيز وقت العملية الإرشادية.					
23	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء العملية الإرشادية.					
24	أجد صعوبة في استيعاب حديث المسترشد.					
25	أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات أثناء العملية الإرشادية.					
26	أتجنب الإنتقال من موضوع لآخر أثناء العملية الإرشادية.					
27	أفكر أثناء المقابلة الإرشادية بما علي استخدامه مع المسترشد.					
28	أنسى ما أريد قوله للمسترشد.					
29	يربكني التفكير بالمفاجآت التي قد تظهر في حديث المسترشد.					
30	يضعف صوتي أثناء المقابلة الإرشادية.					
31	أجد صعوبة في الإستقرار عند إجراء المقابلة الإرشادية.					
32	يزداد معدل إفراز العرق لدي أثناء المقابلة الإرشادية.					
33	أشعر بالصداع عند إجراء المقابلة الإرشادية.					
34	يجف حلقي عند إجراء المقابلة الإرشادية.					
35	ترتجف يداي عند ممارسة التسجيل الكتابي.					
36	أعجز عن الحركة عند إجراء المقابلة الإرشادية.					
37	تتسارع أنفاسي عند إجراء المقابلة الإرشادية.					
38	أشعر بالضيق والوهن عند إجراء المقابلة الإرشادية.					
39	تتزايد سرعة ضربات قلبي أثناء المقابلة الإرشادية.					
40	أشعر ببرودة في جسمي أثناء المقابلة الإرشادية.					

ملحق (د)

كتاب تسهيل مهمة لمديرية تربية لواء قصبة إربد

جامعــــة اليرمــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتب العميـد

الرقم: ك.ت/١٠٧/
التاريخ: ٢ /محرم/ ١٤٣٦ هـ
الموافق: ٢٦ /تشرين الأول/ ٢٠١٤ م

عطوفة الفاضل مدير مديرية تربية لواء قصبة اربد المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة رانيا محمد الصوالحه

تحية طيبة وبعد ...

تقوم الطالبة **رانيا محمد الصوالحه**، ورقمها الجامعي (٢٠١٢٤٠٢٠٩٧) بدراسة بعنوان "**مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبئات بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن**"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص إرشاد نفسي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على المرشدين في مديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربيــة

أ.د. يوسف السوالمة

اربد – الأردن
تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + Tel: + 962 - 2 - 721111
فاكس: ٧٢١١١٣٦ – ٢ – ٩٦٢ + Fax: + 962 - 2 - 7211136
Irbid - Jordan
E-mail: fac_edu@yu.edu.jo
http://www.edu.jo

ملحق (هـ)

كتاب تسهيل مهمة لمديرية تربية لواء بني عبيد

جامعـــة اليرمـــوك

YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة

مكتـب العميـد

الرقم: ك.ت/١٠٧/ ...

التاريخ: ... /محرم/ ١٤٣٦ هـ

الموافق: ... /تشرين الأول/ ٢٠١٤ م

عطوفة الفاضل مدير مديرية تربية اربد الثانية المحترم

لواء بني عبيد

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة رانيا محمد الصوالحه

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة رانيا محمد الصوالحه، ورقمها الجامعي (٢٠١٢٤٠٢٠٩٧) بدراسة بعنوان **"مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبئات بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن "**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص إرشاد نفسي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على المرشدين في مديريتكم.

أرجـو التكرم بالاطـلاع والموافقـة علـى تسهيل مهمـة الطالبة المذكورة أعـلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربيـــة

أ.د. يوسف السوالمة

تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٣٦–٢–٩٦٢ + اربد – الأردن

http://www.edu.jo E-mail: fac_edu@yu.edu.jo Irbid - Jordan Fax: + 962 - 2-7211136 Tel: + 962 - 2 - 721111

ملحق (و)

كتاب تسهيل مهمة لمديرية تربية لوائي الطيبة والوسطية

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك.ت/١٠٧/ ٦٦٧
التاريخ: ٦ /محرم/ ١٤٣٦ هـ
الموافق: ٣٠ /تشرين الأول/ ٢٠١٤ م

عطوفة الفاضل مدير مديرية لوائي الطيبة والوسطية المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة رانيا محمد الصوالحه

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة **رانيا محمد الصوالحة**، ورقمها الجامعي (٢٠١٢٤٠٢٠٩٧) بدراسة بعنوان **"مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبئات بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن "**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص إرشاد نفسي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على المرشدين في مديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. يوسف السوالمة

تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٣٦–٢–٩٦٢ + اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211136 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.edu.jo

ملحق (ز)

كتاب موافقة من مديرية التربية والتعليم / مديرية تربية لواء قصبة إربد

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية و التعليم للواء قصبة إربد

الرقم ....

التاريخ ....

الموافق ....

مدير / مديرة مدرسة .... المحترم

الموضوع/تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

اشارة إلى كتاب رئيس جامعة اليرموك رقم ك ت/667/107 ، تاريخ 2014/10/26 م. تقوم الطالبة رانيا محمد الصوالحه باجراء دراسة عنوانها "مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبئات بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن" ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص ارشاد نفسي .ويحتاج ذلك تطبيق أداة الدراسة " الإستبانة " وتوزيعها على عينة من المرشدين في المدرسة.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

مدير التربية والتعليم

مدير التربية والتعليم للواء قصبة اربد

علي عقله الدروعي

نسخة للسيد / ر.ق. الإشراف والإسناد التربوي

خ ـ م

هاتف : (7275967-8-9) ص . ب . (1483) فاكس : (7274569)

ملحق (ح)

كتاب موافقة من مديرية التربية والتعليم / مديرية تربية لواء بني عبيد

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد

الرقم: [illegible]

التاريخ: [illegible]

الموافق: [illegible]

السادة مديرو ومديرات المدارس الحكومية المحترمون

الموضوع: تعبئة الاستبانة الورقية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب رئيس جامعة اليرموك رقم ك ر ت / 107/ 667 تاريخ 26 / 10 / 2014

أرجو التكرم بالإيعاز للمرشد/ة التربوي/ة تعبئة الاستبانة المرفقة وإعادتها لقسم الإرشاد في موعد أقصاه يوم الأحد الموافق 2014/11/2

راجيا إيلاء الموضوع جل الاهتمام

وقبلوا فائق الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم

الدكتور محسن عثامنة

رئيس قسم شؤون الموظفين

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة / رئيس قسم الإرشاد التربوي

هاتف 7105162-68 فاكس 7105171 ص.ب (3296)

ملحق (ط)

كتاب موافقة من مديرية التربية والتعليم / مديرية تربية لوائي الطيبة والوسطية

وزارة التربية والتعليم

الرقم .... مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية / محافظة اربد

التاريخ ....

الموافق ....

مديرو/ومديرات لواءي الطيبة والوسطية المحترمون

الموضوع : تسهيل مهمة

الطالبة رانيا محمد الصوالحه .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب جامعة اليرموك رقم ك ت/١٠٧/٦٦٧ تاريخ ٢٦ /تشرين الأول /٢٠١٤ ، والموجه لعطوفة مدير التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية ، تقوم الطالبة المذكورة أعلاه بدراسة بعنوان :-

" مفهوم الذات المهني ونمط الشخصية كمتنبئات بقلق الأداء لدى المرشدين التربويين في الأردن "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إرشاد نفسي ، ويستدعي تطبيق أداة الدراسة المرفقة على المرشدين في مدارسكم ، يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها مع مطابقة الاستبانة المرفقة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة/مدير الشؤون التعليمية والفنية.

نسخة/رئيس قسم الإشراف التربوي.

نسخة/الملف رقم (١٢/٧)

ب.ح ٢٧ /٢٠١٤/١٠

Abstract

Al-Sawalha, Rania Mohammad. (2015). Career Self-Concept and Personality Type as Predictors of the Performance Anxiety among Educational Counselors in Jordan. Master Thesis, Yarmouk University. (Supervisor: Dr. Ahmad Abdullah Al Shraifin).

This study aimed to reveal the level of career self-concept and personality type preferred by educational counselors and to reveal their ability to predict the performance anxiety. The study sample consisted of (121) counselors working in educational directorate Liwa' Qasabat Irbid schools, Liwa' Bani Obeid schools and Liwa' Al Tybeh and Al Wastieh schools, and counselors who work with Jordanian psychological association. To achieve the aim of the study the researcher developed a career self-concept scale, and used the personality type scale prepared by Al-Shraifin, Al-Shraifin and Aldigs (in the process of being published), and developed Al-Shraifin performance anxiety scale (2011).

The study indicated that the level of career self-concept among the educational conselors was high, and that the most common personality type among them in Jordan is ESTJ type, followed by ISFJ type, the level of performance anxiety was low, and all the correlations between the career self-concept and it's dimension and the performance anxiety on another hand were negative. The results indicated that all the correlations between the dimensions of personality types scale in a hand and the performance anxiety and it's dimensions in another hand was a negative correlation.

The result also indicated that there was astatistical significant differnce in the correlational factor between the ideal career self-concept and the performance anxiety and it's psychological and emotional dimension regarding to the marital status for single counselors, and there was no statistical significant difference in the other correlational factors

between career self-concept regarding to the marital status in another hand.

The result pointed out that there a statistically significant differnce in the two correlational factors between career self-concept and both it's social and perceived dimensions in a hand, and the physical performance anxiety in another hand regarding to the gender in favor of male educational counselors and there was no statistically significant differnce in the other correlational factors between the career self-concept and the performance anxiety regarding to gender.

It was found that there was a statistically significant difference in the correlational factor between the personality type (Thinking/Feeling) in a hand, and the performance anxiety (Psychological and Emotional) in another hand regarding to the marital status in favor of single educational counselors, and there was no statistically significant differnces in the other correlational factors between the dimensions of personslity types' scale and the performance anxiety and it's dimensions regarding to the marital status.

The study indicated that there was a statistically significant difference in two correlational factors between the personality (Extraversion – Intraversion, Thinking – Feeling) and the physical performance anxiety regarding to gendar in favor of male educational counselors, and there was no statistically significant differnce in the other correlational factors between the personslity types and the performance anxiety and it's dimensions regarding to gender and also indicated that all the variables (gender, marital status, career self-concept, personality type) are unable to predicte the performance anxiety.

Key words: Career self-concept, personality type, the performance anxiety, educational counselors.